Die Methodik
des
Jüdischen Religions-Unterrichts

von

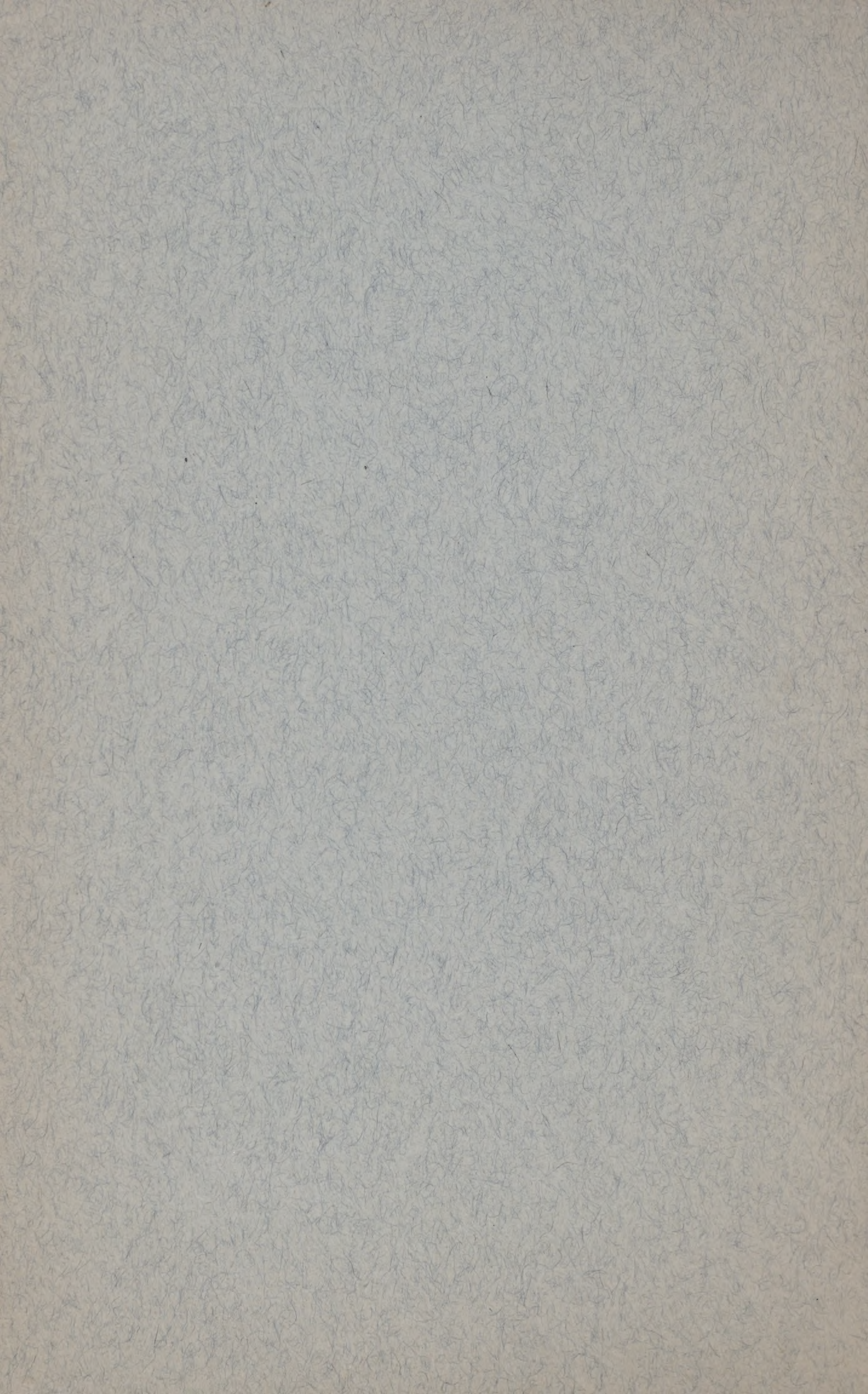
Seminaroberlehrer **Jakob Stoll** in **Würzburg**.

1. Heft.

Inhalt:

A. Pädagogisch-psychologische Grundfragen.
B. Die Methodik der Biblischen Geschichte.

1916.

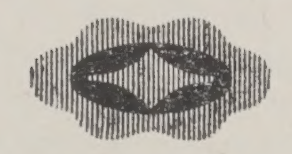


Sr. Ehrw. Herrn Rabbiner Dr. Hanover.

Jakob Stoll.

I. Teil.

Pädagogisch-psychologische Grundfragen zur Methodik des jüdischen Religionsunterrichtes.





§ 1. Religionsunterricht — Persönlichkeitspädagogik.

Religion haben, bedeutet, sich und die ganze sichtbare Welt von Gott bedingt zu wissen. Religiöses Bewußtsein läßt sich sonach definieren als das Wissen von der Existenz, der Allmacht und Allwissenheit einer der sinnlichen Wahrnehmung entrückten und doch alles Seiende bedingenden, alles Werden und Geschehen bestimmenden Gottheit. Der religiösen Grundanschauung des Judentums ist dabei insbesondere noch das Merkmal der Einig-Einzigkeit wesentlicher Bestandteil des Gottesbegriffes.

Und doch ist Religion, ist insbesondere jüdisch-religiöse Weltanschauung, mehr als ein bloßes Wissen; es bedeutet religiöses Bewußtsein mehr als eine theoretische Konstruktion unseres Geistes, auch mehr als einen logischen Grundsatz oder ein Regulativ für den Ablauf unserer Gedankenwelt.

Mit dem jüdischen Gotteinheitsbewußtsein („Höre Israel . . . ." — V. B. M. 6, 4) sind — nach der Präzisierung der für unser Verhältnis zu Gott grundlegenden Gesinnungen im ältesten Lehrbuch der Religion — die praktischen Forderungen der אהבת ד' („Du sollst lieben den Ewigen, Deinen Gott mit Deinem ganzen Herzen . . . " — V, 6, 5) und der יראת ד' („Du sollst fürchten den Ewigen, Deinen Gott" — V, 6,13) aufs engste verknüpft. Furcht und Liebe sind aber, psychologisch betrachtet, kaum jemals Produkte einer theoretischen Spekulation, niemals ausschließlich Elemente des Wissens oder des Verstandes. Furcht und Liebe werden in erster Linie empfunden oder gefühlt, ihr Organ ist nicht der Kopf, sondern das Herz. „Du sollst lieben den Ewigen, Deinen Gott, mit Deinem ganzen Herzen." Und לב, das Herz, ist in der biblischen Sprache der Inbegriff der ganzen inneren, psychischen Fähigkeiten, des Sinnens und Denkens,

Fühlens und Empfindens, aber auch der inneren Triebregungen des **Begehrens** und **Strebens**. (בכל לבבך, „mit Deinem Herzen", besagt nach traditioneller Erklärung: בשני יצריך, mit Deinem Triebleben). Die jüdische Grundanschauung über unser Verhältnis zu Gott erschöpft sich sonach nicht in der religiösen „**Gesinnung**"; der Forderung, Gott anzugehören mit der „denkenden und fühlenden und strebenden" Individualität, also dem **psychischen** Leben, (= בכל לבבך) folgt unmittelbar die weitere des ובכל נפשך und des ובכל מאדך, Gott anzugehören auch mit dem ganzen **physischen** Leben und dem **materiellen** Besitz.

Das Bekenntnis zu Gott verlangt also nach biblischer Lehre: 1. die Unterstellung in der Gesinnung und 2. die Unterstellung durch die Tat: את ד' א' תירא ואתו תעבד. Jüdische Religion wendet sich nicht nur an das „Erkennen", ihr Ziel ist das „Wollen"; ihre Imperative gelten seltener dem **Intellekt**, umso öfter dem **Willen**, ja das **Erkennen** ist ihr nicht religiöser Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck. Dem וידעת folgt immer das ושמרת; so V, 4, 39—40; V, 7, 9—11. Ebenso ist das religiöse Empfinden und Fühlen, die **gottesfürchtige Gesinnung**, so wichtige und unerläßliche Voraussetzung sie für das jüdische Gottesbekenntnis auch immer ist, doch an sich nur Voraussetzung, nicht aber schon Erfüllung der Religion. (Und nun Israel, was fordert Gott von Dir? Nichts, als **Gott zu fürchten, um in seinen Wegen zu wandeln . . . . . Die Gebote zu erfüllen. . . .** V, 10, 12—13; vergl. dazu auch S. R. Hirsch-Kommentar.) „Der jüdischen Wahrheit ist es nicht wahr, daß Gott nur mit dem Geiste und in der Gesinnung verehrt sein will", sie hat sich zu betätigen im Einsetzen unseres ganzen Wollens und Könnens.

Was immer im Menschen eine den **Willen** bestimmende Macht werden soll, ein seelischer Faktor von beherrschender Stellung gegenüber allem Begehren und Streben, allem Tun und Lassen, das kann nach der allgemeinen psychologischen Anschauung unmöglich lediglich Bestandteil unserer Vorstellungswelt, nur Element unseres Wissens sein. Denn Wissen ist etwas äußerlich Aufgenommenes, das im Gedächtnis aufbewahrt wird. Religion aber muß man, um sie zu haben, im „innern Herzen spüren." Sie muß also, um wirksam zu werden, ein Teil von unserm eigenen Wesen geworden sein, etwas lebendig-Persönliches.

Religion, sofern man sie hat, nimmt die Zentral-

stellung im Bewußtsein ein, sie beherrscht nicht nur die Welt unserer Gedanken, sondern auch die Regungen unserer fühlenden und strebenden Individualität.

ושננתם לבניך! Präge sie tief ins Bewußtsein Deinen Kindern! Religion haben und der Jugend Religion beibringen sind für die Bibel zusammengehörige Begriffe. Eins bedingt das andere.

Religion, so geht aus unsern bisherigen Darlegungen über die Eigenart religiöser Bildung hervor, kann in der Schule nicht gelernt werden wie irgend ein Wissensfach. Ja, sie kann vollständig fehlen selbst da, wo Fleiß und Verstand eine gute Zensur „in Religion“ erworben haben. Religion ist nur, wo sie die Seele in ihrer tiefsten Tiefe erfaßt, wo sie das Herz, das Gemüt des Zöglings in Besitz genommen hat, so, daß alles Sehnen und Neigen des Herzens, sein Wünschen und Streben, dem Diktate der „Lehre“ sich beugen. Religion muß auch im Zögling wieder etwas lebendig-Persönliches, ein Teil seines Wesens werden. Und auf die scheinbar so schwierige pädagogische Frage, ob und wie Religion denn gelehrt werden kann, gibt die Bibel die einfach klare Antwort: והיו על לבבך־ושננתם לבניך. Du sollst von der Lehre der Religion, von ihren Grundwahrheiten, im Innersten durchdrungen, Du sollst eine religiöse Persönlichkeit sein, deren Denken und Wollen harmonisch in sich geschlossen und im „Herzen“, dem Nährboden der Seele, verankert ist, und alsdann sollst Du sie einprägen Deinen Kindern!

„Religion besteht, wie alles Persönliche, nur da, wo der Funke religiösen Lebens von Person zu Person überspringt.“ (E. Linde, Persönlichkeitspädagogik.) Die Persönlichkeit des Erziehers, d. i. in erster Linie die religiös-sittliche Integrität seiner Person, sodann aber auch die Begeisterung und Begeisterungsfähigkeit seines religiösen Ich, das ist das eine und erste, was nottut in der religiösen Erziehung der Jugend. Die traditionelle Gesetzeslehre sieht im „Lehrer„ in erster Linie den „Erzieher;“ (למד heißt üben, gewöhnen — also „erziehen“) — und es ist ihr selbstverständlich, daß man bei einer Persönlichkeit, deren religiöse Lebensführung nicht außer Zweifel steht, nicht „lernen“ darf. Aus der Korrelation והיו על לבבך — ושננתם — und ihrer — allerdings nicht gleichen — Wiederholung (על לבבכם־ולמדתם V, 11, 18—19), scheint

uns aber auch mit aller Deutlichkeit die pädagogisch-methodische Seite der Persönlichkeitsforderung betont zu sein: die Begeisterung und Begeisterungsfähigkeit, die Empfindungsfrische und Lebendigkeit, kurz die methodische Forderung der „Herzhaftigkeit“ im Religionsunterricht. Denn nur eigenes unmittelbares Empfinden und Denken, religiöses Sehnen und Wollen, also nur ureigenes religiöses Leben des Erziehers, weckt im Zögling religiöses Leben. Das Heil der religiösen Jugendbildung — so können wir darum den Fundamentalsatz für die Pädagogik des jüdischen Religionsunterrichtes formulieren — liegt nicht in erster Linie in der **Methode**, sondern in der **Persönlichkeit des Erziehers.**

Denn Methode, losgelöst von der Erzieherpersönlichkeit, gleicht einer Maschine, die aus sich keine Kraft produzieren, sondern immer nur die ihr zugeführte Energie in andere Energie umsetzen kann. Darum gilt für die Methode, wie für jeden Transformator das weitere Gesetz der Physik, daß das Maß der induzierten Kraft immer von der Größe der induzierenden abhängig bleibt.

So wird auch aller religiöse Unterrichtsstoff, der nicht etwas Wachstümliches im Erzieher geworden, durch keine noch so scharfsinnig ausgedachte Unterrichtskunst dem Zögling eingeflößt und in ihm in organisches Leben umgesetzt werden können. Ein religiös indifferenter, interesseloser Lehrer, verfährt stets unmethodisch, auch bei gewissenhaftester Befolgung der Didaktik. Wenn nicht in ihm lebt, was er lehrt und dieses innere Leben nicht im äußeren Lehren zutage tritt, so quält er sich und die Schüler nur mit dem Stoffe herum. Ein erziehlicher Erfolg ist ausgeschlossen.

„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen. Wenn es nicht aus der Seele dringt und mit urkräftigem Behagen die Herzen aller Hörer zwingt.“

---

§ 2. Verstandes- oder Gemütsbildung?

Wie alle Persönlichkeitsbildung nur ausgehen kann von einer harmonisch geschlossenen Erzieherpersönlichkeit, so beruht auch der Aufbau der religiösen Persönlichkeit im Zögling auf der Harmonie von Fühlen,

Denken und Wollen und deren Einstimmung auf den religiösen Grundton. Fragt sich nur, welche Seite des Seelenlebens eine solch zentrale Stellung einnimmt, daß von diesem Mittelpunkte aus die übrigen Seiten mitgebildet werden können. Ein solches Zentralorgan besitzt die Seele im Gemüt; hier ist die Stelle, wo Erkennen und Streben, wie wir noch nachweisen werden, in ihren Wurzeln sich berühren. Größe, Wert, Glück eines Menschen liegen begründet im Gemüte, nicht im Verstande. Im Gemüte ist der Sitz des Ich mit seinem, alle Empfindungen und Triebregungen apperzipierenden Gefühlszentrum, hier wurzelt auch die religiöse Persönlichkeit. Des Gemütes seiner Zöglinge muß sich darum der Erzieher bemächtigen, wenn er das Ganze des seelischen Lebens erfassen und ihm bleibende Richtung geben will.

Wie alles Wachstümliche, bedarf auch die Seele zu ihrer Entfaltung der Zufuhr von Nährstoffen, die sie in seelisches Leben umsetzen kann. Da aber das Gemüt der Nährboden der religiösen Persönlichkeit, so können nur solche Nährstoffe das Wachstum des religiösen Lebens im Zöglinge fördern, die vom Gemüte aufgenommen und der (im Grunde einheitlichen) Seele zugeführt werden.

Dabei versteht es sich von selbst, daß ein auf Gemütsbildung zielender Unterricht auch das Vorstellungsleben bereichert. Und es braucht kaum hervorgehoben zu werden, daß insbesondere der jüdische Religionsunterricht mit der großen Zahl seiner Gesetzeslehren sich auch an das Erkenntnisvermögen wenden, und durch die Eigenart der an die knappe Formulierung der biblischen Gebote anschließenden Deduktionen der Ueberlieferung, den Verstand in hohem Maße bilden muß. Was aber gerade im Hinblick auf den kategorischen Imperativ des Religionsgesetzes für die grundlegenden Fragen zu einer Methodik des Religionsunterrichtes betont werden muß, ist die Tatsache, daß für die Bildung der religiösen Persönlichkeit bloße Verstandesbildung (auch wenn sie an religiösen Stoffen erfolgt), ebenso die Aufspeicherung von religiösen Wissensstoffen nur für das Gedächtnis, nicht ausreichen. So unerläßlich die Einsicht in der Sphäre des Religiös-Sittlichen für ein religiös-sittliches Handeln auch ist, das Alleinbestimmende ist sie doch nicht. Denn gerade für das, worauf es im religiösen Leben hauptsächlich ankommt — Bändigung sinnlicher Leidenschaften, Unterdrückung egoistischer Triebe, Entsagung gegenüber materiellem Vorteil und sinnlichem Genuß,

persönliche Opferbereitschaft, tatkräftigen Altruismus — dazu fließt dem Willen die Kraft nicht aus dem Verstande, sondern aus dem Gemüte. Der Verstand gleicht mehr dem Steuermann, der das Schiff lenkt, das Gefühl aber dem Motor, der die Triebkraft leiht.

Im Interesse der Klarheit über das psychologische Problem des *erziehenden* Unterrichts, um den es sich doch im Religionsunterricht handelt, ist es notwendig, den Willensvorgang etwas näher ins Auge zu fassen. Nach Herbart wurzelt der Wille im Gedankenkreise. Die Zillersche Formalstufentheorie glaubt deshalb von der intellektuellen Bildung aus zur Willensbildung vordringen zu können. Aus der allgemeinen praktischen Erfahrung folgt aber schon, daß man nicht berechtigt ist, sittlich-intellektuelle Bildung und sittliche Willensbildung in Gleichung zu setzen. Die neuere Psychologie betont den engen Zusamenhang, der zwischen Gefühls- und Willensvorgängen besteht. Nach Wundt (Grundriß der Psychologie, S. 220 ff.) schließt sich jeder Willensvorgang an einen Gefühlsprozeß (Affekt) an oder ist eigentlich selbst nur ein charakteristischer Teil dieses Prozesses, der sich vom eigentlichen Gefühlsvorgang nur dadurch unterscheidet, daß dieser *innere Erregung*, jener *äußere Wirkungen* hervorbringt. Die ursprüngliche psychologische Grundbedingung der Willenshandlung ist der Kontrast der Gefühle. Es gibt auch kein Gefühl, das nicht in irgend einer Weise eine Willenshandlung vorbereiten könnte. Alle, selbst die verhältnismäßig indifferenten Gefühle, enthalten in irgend einem Grade ein Streben oder Widerstreben. Nach subjektiver Auffassung treten einzelne Gefühlsverbindungen als die vorzugsweise den Willensakt bestimmenden hervor. Diese Gefühle sind die *Triebfeder* des Willens, die an diese Gefühle gebundenen Vorstellungen der *Beweggrund* des Willens.

Die biblische Pädagogik betont nachdrücklich die Bedeutung des „Herzens“ für religiöse Gesinnung und religiöse Erziehung. Sie befiehlt auch nicht ein bloßes Unterrichten (למד heißt, wie bereits erwähnt, üben, gewöhnen; für „unterrichten“ wäre הורה der passendere Ausdruck; Hirsch, Kommentar V, 4, 1), sondern ein „Erziehen“ in der Lehre. Welches das nächste formale und materiale Ziel dieser Erziehung ist, spricht die Bibel wiederum klar aus in den Worten: „Ihre Kinder, die noch kein Verständnis haben, sollen hören und lernen, Gott zu *fürchten*“ (V, 31, 13). Gottesfurcht ist kein intellektueller, sondern ein mehr emotioneller, seelischer

Vorgang. Auch das Volk wird vor Empfang der Offenbarung zur Gottesfurcht erzogen בעבור תהיה יראתו על פניכם (II, 20, 17). Gottesfurcht ist innere Empfindung, orientiertes und inbezug auf seinen Gegenstand geklärtes Gefühl; sie bleibt in der ganzen religiösen Erziehung das Fundament aller Religionspädagogik: „Und nun, Israel, was fordert der Ewige, dein Gott, von dir? *Nichts*, als den Ewigen, deinen Gott, zu *fürchten*, und (infolge der Gottesfurcht!) in seinen Wegen wandeln . . .“ (V, 10, 12).

Religiös orientierte Gemütsbildung ist also die erste Aufgabe des Religionsunterrichts. Aus der von warmen Gefühlen getragenen, unmittelbaren Empfindung nähren sich nicht nur die Vorstellungen, in ihr liegt auch der Quell und die Kraft des Willens für religiöses Tragen und Erdulden, für Schaffen und Wirken.

Die für den Religionsunterricht wichtigste didaktische Frage ist darum die, wie der Religionsunterricht zu religiösem Empfinden und Fühlen anregen kann. Die Seele *fühlt*, sobald man ihr Gelegenheit gibt, an Geschehnissen, Ereignissen, tätigen Anteil zu nehmen. Religiöse Grundstimmung wird geweckt durch Versetzen und Versenken in Anschauungen, in denen religiöse Töne erklingen. Die zarten Saiten des Gemüts kommen von selbst zum Mitschwingen.

Das Sein, die Allmacht, die Allwissenheit Gottes, das Walten göttlicher Vorsehung und göttlicher Gerechtigkeit innerlich erleben zu lassen, dazu eignen sich wohl keine Ereignisse und keine Geschehnisse besser als die, in welchen Gott selbst der Welt sich offenbart hat: die Geschichten der Bibel. Ihr unersetzlicher Wert als Mittel des Religionsunterrichts liegt darin, daß in der Biblischen Geschichte das Verhältnis Gottes zur Welt und des Menschen zu Gott unmittelbar zur Anschauung gebracht wird. Sie *lehrt* nicht Religion, sondern läßt sie *erleben*. Und diese innere Erfahrung befruchtet in erster Linie das Gemüt, in zweiter Linie erst den Verstand. Erkenntnisse, die aus solch unmittelbaren Empfindungen hervorgehen, sind nicht etwas äußerlich Aufgenommenes, nur Bestandteile des Gedächtnisses, sondern innerste Ueberzeugung, ein Teil unseres Ich, unserer Persönlichkeit. Im Verstande *haftet*, was zuvor durch's Gemüt gegangen.

„Was du *Gefühltest* denkst, das wirst du auch behalten,
Und im *Gedächtnis* wird dir's ewig nicht veralten;

Das seinen Namen zwar vom *Denken* hat
empfangen;
Doch nur *Gefühltes* bleibt im Angedenken
hangen.“ (Rückert.)

Empfundenes, erlebtes Wissens ist das Fundament der religiösen Bildung. Die Frage, ob *Verstandes-* oder *Gemütsbildung*, ist für den Religionsunterricht dahin zu beantworten:

Keine Verstandesbildung ohne Gemütsbildung! Alle Erkenntnis durch Gefühl und Empfindung!

Das Erleben, das unmittelbare Empfinden, steht im Mittelpunkte des Religionsunterrichtes. Dabei kommt die Bildung der Erkenntnis gewiß nicht zu kurz. Denn psychologisch ist das Erlebnis die Quelle des Gefühls und der Erkenntnis. Der Gefühlsanteil ist ursprünglicher, tritt unmittelbar stärker hervor, die Vorstellungselemente sind mehr sekundärer Art, sind mehr ein Produkt nachfolgender Abstraktion.

Alles Wissen ist auch im religiösen Leben nur insoweit wertvoll, als es durch's Herz hindurchgegangen ist. Wissen ohne die religiöse Wärme des Gemüts bleibt ohne Einfluß auf den Willen, der ja, wie wir gesehen, im Gemüt wurzelt. Wenn der Religionsunterricht nicht im Gemüt sein Fundament hat, bleibt trotz aller Geistesschulung, trotz allen Reichtums an religiösem Wissen, der Kern des Menschen, die innere Persönlichkeit, der Wille, ungenährt.

כל שיראת חטאו קודמת לחכמתו חכמתו מתקימת, וכל
שחכמתו קודמת ליראת חטאו אין חכמתו מתקימת.

(Sprüche der Väter, III, 11.)

Gottesfurcht ist die Grundlage der religiösen Bildung, Weisheit ihre *Folge*. Wissen ohne Gottesfurcht ist wertloses, theoretisches Spiel. Hingegen: ראשית חכמה יראת ד'; Gottesfurcht ist aller Weisheit Anfang. (Psalm 111, 10.) Religiöse Gemütsbildung ist die Grundlage und die Voraussetzung religiöser Verstandesbildung.

---

§ 3. Intellektualismus und Voluntarismus.

Es liegt im Wesen jeder rechten Gesinnung, daß sie sich erweist als ein den Willen beherrschender und bestimmender Faktor im Seelenleben. Gesinnung ohne

Tat ist der jüdischen Religion fremd, Theorie ohne praktische Erfüllung auch in der religiösen Erziehung völlig wertlos; ושמרתם ועשיתם, „habet acht zu e r f ü l l e n!" lautet der in mannigfacher Variation immer wiederkehrende Imperativ in der biblischen Pädagogik.

Der biblischen Lehre ist Verwirklichung des Gesetzes Grundprinzip, so sehr, daß ihr praktische Erfüllung nicht nur als Z i e l, sondern auch als erstes und wichtigstes M i t t e l aller Pädagogik gilt. Die P r a x i s thoratreuen Lebens ist ihr das „a b s o l u t e F u n d a m e n t" a l l e r r e l i g i ö s e n B i l d u n g d e r g e s a m t e n M e n s c h e n n a t u r n a c h i h r e n V e r s t a n d e s -, G e m ü t s - u n d W i l l e n s k r ä f t e n.

Daß uns diese Wahrheit nicht so selbstverständlich erscheint, wie sie es in der biblischen Anschauung ist, liegt in der gegensätzlichen, unser gegenwärtiges (allgemeines) Unterrichtswesen beherrschenden Geistesrichtung begründet, die trotz mancher Reformversuche der neuesten Zeit — es ist hier an das Prinzip der Arbeitsschule zu erinnern — durchaus intellektualistisch ist. Diesem Intellektualismus zufolge wurzelt der Wille hauptsächlich, wenn nicht ausschließlich, im Vorstellungsleben, im bewußten Gedankenkreise. Bildung des Verstandes — auf religiösem Gebiete Schaffung eines sittlichen G e d a n k e n kreises — ist dieser Ansicht zufolge die vornehmste Aufgabe des Unterrichtes. Von der Anschauung zum Begriff, von Begriffen zu Urteilen und allgemeinen theoretischen Sätzen, also vom Konkreten, Tatsächlichen, zur Abstraktion, zum logischen System, das ist heute im allgemeinen das A und O aller Unterrichtskunst. Dabei ist dieses Verfahren freilich immer noch viel besser als dasjenige, das von Anfang an mit Abstraktionen arbeitet und das besonders im Religionsunterrichte, in reinster Ausprägung im Katechismusuntereichte, heimisch ist, dem auch der jüdische Religionsunterricht seit bald einem Jahrhundert getreulich seine pädagogische Unart abguckt. „Ja, die liebe Abstraktion, diese ausgewachsene Frucht des Kritizismus" — wie sie R. Hildebrand in seinem Buche vom Deutschen Sprachunterricht nennt — „die vom nachfolgenden falschen Idealismus nicht wieder gesund gemacht werden konnte und vom falschen Realismus ebensowenig — diese Abstraktion ist die Krankheit unserer Zeit". Der Intellektualismus mag berechtigt sein, wo das Unterrichtsziel mit logischer Schulung des Verstandes erschöpft ist. In den Fächern jedoch, die der Gesinnungs- und Willensbildung zu dienen haben, also vornehmlich im Religionsunterrichte,

wäre das intellektualistische Verfahren nur dann am Platze, wenn der Verstand derart im Mittelpunkt des Seetenlebens stünde, daß er den Willen hinreichend bestimmen könnte.

Abgesehen davon, daß alle praktische Erfahrung gegen die Berechtigung einer solchen Annahme spricht, ist diese intellektualistische Willenstheorie von der psychologischen Wissenschaft längst als unhaltbar abgewiesen. Nach allgemeinster Anschauung läßt sich der Wille nicht nur nicht aus dem Vorstellungsleben ableiten, sondern ist ursprünglicher als dieses selbst. Das Streben tritt in der individuellen Entwicklung früher anf als das Wahrnehmen, es ist die Grundkraft der Seele. Keinesfalls läßt sich der Wille so aus der Vorstellung ableiten, wie die Herbartsche Psychologie lehrt — auf der aber die herrschende Unterrichtslehre zum großen Teil beruht! — und derzufolge das Begehren nur eine aus der Wechselwirkung der Vorstellungen hervorgehende seelische Erscheinung ist. Nach Annahme aller modernen Psychologen ist das Begehren oder Streben ein mindestens ebenso selbständiges, nicht weiter erklärbares und nicht zurückführbares Element unseres Seelenlebens wie Empfindung und Gefühl, oder es besteht, wie namentlich Wundt betont, e ne engere Beziehung nur zwischen Gefühls- und Willensregung.

Die in der Wissenschaft zur Zeit herrschende Willenstheorie ist der Voluntarismus, d. i. die Anschauung von der Selbstständigkeit und Ursprünglichkeit des Willens. Die Wurzeln des Wollens liegen im Triebleben. Wenn der subjektiven Anschauung auch mit jeder bewußten Willensregung zugleich Vorstellungen gegeben sind, so kann das Verhältnis zwischen beiden doch nicht einseitig aufgefaßt werden als (Vorstellung-) Ursache und (Willen-) Folge Wille ist überhaupt nichts als gebildeter, vom Verstande gutgeheißener Trieb. Sittliche Willensbildung ist darum nichts anderes als Bändigung sinnlicher, Weckung und Stärkung sittlicher Triebe. Nicht ausschließliche Verstandesbildung, sondern unmittelbare Willenslenkung ist das Mittel dazu. Auch beim sogenannten vernünftigen Wollen, das sich — scheinbar — nach reinen sittlichen Grundsätzen richtet, ist niemals die klare Erkenntnis allein das Maßgebende, es ist — dem Bewaßtsein nur weniger an der Oberfläche liegend — auch immer die triebartige Regung der im Grunde einheitlichen Seele mit im Spiel. Denn das vernünftige Wollen findet sich immer nur da, wo durch

die gesamte Erziehung, d. i. im einzelnen durch anfänglichen Zwang, durch Wirkung der Vorbilder, durch die Reize von Lohn und Strafe, vor allem durch die unmittelbarste Willensstärkung, den Faktor der Gewöhnung, die sinnlichen Triebe zurückgedrängt, die sittlichen zur Herrschaft gelangt sind.

Der Voluntarismus erblickt das wichtigste Mittel zur Bildung der religiös sittlichen Persönlichkeit in der Unmittelbarkeit praktischer Betätigung. Die Verstandesbildung ist, wenngleich auch von wesentlicher, doch der Gewöhnung gegenüber erst von sekundärer Bedeutung.

חנך לנער על פי דרכו גם כי יזקין לא יסור ממנה. „Gewöhne den Knaben gemäß seinem Wandel, so wird er auch im Alter nicht davon lassen.“ (Sprüche Salomo 22,6). Dauer und Bestand des sittlichen Wandels hängen ab von der Richtung des Willens, nicht der Einsicht; das Fundament der religiösen Charakterbildung ist die Gewöhnung, nicht die Belehrung; denn die Einsicht, die mehr der Außenseite des Seelenlebens angehört und ständig von der Flut der Gedanken umspült wird, ist grundstürzenden Veränderungen mehr ausgesetzt als der Wille, der Kern der Persönlichkeit, der auf dem Grunde fester Gewohnheiten ruht.

Ja, es kann als psychische Erfahrungstatsache gelten, daß die Einsicht eines Menschen, seine ethische und religiöse Denkweise, sich wandelt unter dem Einflusse seiner Lebensgewohnheiten. Wer eine Sünde wiederholt begeht, dem erscheint die Sache schließlich erlaubt, heißt es im Talmud. Es ist eine Unmöglichkeit, die Menschen von der Falschheit ihrer Anschauungs- und Denkweise zu überzeugen, wenn diese Anschauung mit der Richtung liebgewordener Lebensgewohnheiten harmoniert — und Gewohnheiten sind in der Regel die Folge natürlicher Neigungen, die „ausgeschliffenen Bahnen“, in denen die Wünsche des Herzens sich Befriedigung schaffen. Ist doch — nach einem Worte von von L. Börne — das „Herz das Vaterland der Gedanken“; eine psychologische Ansicht, die auch dem jüdischen Schrifttum wohl vertraut ist. Auch der praktische Abfall vom Gesetze vollzieht sich erfahrungsgemäß in der Regel nicht unter dem Diktate einer zuerst geänderten theoretischen Einsicht; die Erkenntnis ist vielmehr der hinkende Bote, welcher nachträglich die primär geänderte Praxis des religiösen Lebens billigt und hinterher ein Tun heilig spricht.

welches unter dem Einflusse der Neigungen des Herzens zur Lebensgewohnheit sich ausgebildet hat.

Die sinaitische Gesetzesreligion steht mit ihren psychologischen und pädagogischen Grundanschauungen unzweifelhaft auf dem Boden des *Voluntarismus*. נעשה ונשמע. „Erst tun, dann studieren!“ lautet die als Bekenntnis zum Gesetz abgelegte Eidesformel. Daß die Einführung in die Praxis des religiösen Lebens der Belehrung vorauszugehen hat, ist in den pädagogischen Hinweisen der Bibel zur Genüge betont: So ist in dem Abschnitt: „Wenn Dein Sohn Dich einst fragen wird nach der Bedeutung der Zeugnisse, Gesetze und Rechtsordnungen . . .“ (V. 6, 20) und in den analogen, auf die Kinderbelehrung bezüglichen Schriftstellen die *Teilnahme der Kinder an der religiösen Feier und den Gesetzesübungen* stillschweigende Voraussetzung. Bei anderen Gelegenheiten wird die Einführung der Kinder in die Praxis des religiösen Lebens, und zwar in einem Alter, in welchem sie der theoretischen Unterweisung noch gar nicht zugänglich sind, ausdrücklich anbefohlen. (V 31, 12—13 und V. 16, 16, wo die Pflicht der Teilnahme an den Festesfeiern im Tempel — nach Mischna Chagiga I, 1 — auch für die Kinder ausgesprochen ist).

In aller Schärfe ist endlich im pädagogisch-psychologischen Traktat der Mischna der Voluntarismus der jüdischen Pädagogik ausgesprochen: לא המדרש עקר אלא המעשה „Nicht das Studium, sondern die Tat ist das Fundament der Religion.“ (Spr. der Väter, I, 17). כל שמעשיו מרובין מחכמתו חכמתו מתקימת וכל שחכמתו מרובה ממעשיו אין חכמתו מתקימת. „Wenn auf religiös-sittlichem Gebiete die unmittelbare Willensübung der Persönlichkeit deren theoretische Einsicht überwiegt, so ruht diese auf sicherem, unverrückbarem Grunde; wenn hingegen die praktische Betätigung gegenüber dem Theoretisieren zurücktritt, ist die Einsicht nicht von Bestand“ (Spr. der Väter III, 12). Hier wird — im Gegensatze zur intellektualistischen Ansicht — der Wille geradezu als das Bestimmende, die Erkenntnis als das Bedingte im Seelenleben angesehen.

Und endlich: Spr. der Väter, III, 22: כל שחכמתו מרובה ממעשיו למה הוא דומה. Eine Persönlichkeit, bei welcher die religiös-sittliche Verstandesbildung die Willensbildnng übertrifft, gleicht dem Baume, dessen schwaches Wurzelwerk keinen Halt gewährt, wenn der Sturm der Steppe in der weitverzweigten Krone sich fängt. Der Charakter hingegen, dessen Bildung auf der Gewöhnung beruht, gleicht dem im Boden fest-

verankerten Stamme, dessen Wipfel dem Windspiel kaum einen Angriffspunkt bietet, den alle Stürme der Welt nicht von der Stelle rücken können. Fürwahr, ein unvergleichlich schönes Bild für die Kraft und Unerschütterlichkeit des Charakters der auf dem sicheren Grunde fester Lebensgewohnheiten ruht, gegenüber der Haltlosigkeit bloß theoretischen Wissens, das ein Spiel für den ersten Windstoß der rauhen Wirklichkeit wird! Das Bild allein würde genügen, den „Pirke Obauth" ihren Platz unter den „Klassikern der Pädagogik" zu sichern.

---

§ 4. Erziehender Unterricht.

Einer auf voluntaristischer Willenstheorie fußenden Pädagogik gilt als das bedeutungsvollste Mittel der religiös-sittlichen Willensbildung die Uebung im religiös-sittlichen Handeln. Es ist in der Tat nicht zu verkennen, daß das „Haus" infolge des bezwingenden Einflusses seiner Lebensgewohnheiten den kindlichen Willen nachhaltiger bestimmt als die „Schule", der doch nun eimal das Unterrichten, also Bildung der Einsicht, als hauptsächlichste, wenn nicht ausschließliche Aufgabe zugewiesen zu sein scheint. Gleichwohl wird es auch dem konsequenten Voluntarismus in der Pädagogik nicht einfallen, unter Berufung auf den voluntaristisch fundierten Satz: „Das Leben bildet, nicht die Lehre", die unmittelbare Willensübung als das ausschließliche Erziehungsprinzip proklamieren und Schule und Unterricht als Erziehungsfaktoren gering achten zu wollen.

Auch nach voluntaristischer Anschauung sind Schule und Unterricht für das Ganze der Erziehung unerläßlich, einmal weil zu einem sittlich-religiösen Charakter doch nicht nur „der gute Wille", sondern auch die sittlich-religiöse Einsicht gehört, sodann aber deshalb, weil vom Standpunkt der voluntaristischen Pädagogik die Schule selbst neben dem Hause und den sonstigen Lebenskreisen eine in religiös-sittlicher Hinsicht geradezu ideale Lebensgemeinschaft zu sein berufen ist.

Welcher Art die Atmosphäre dieses sozialen Verbandes für Unmündige ist, das hängt in erster Linie natürlich wieder von der Lehrerpersönlichkeit ab. In einer von religiös-sittlichem Geiste durchtränkten Lebensgemeinschaft wird auch Religion unmittelbar erlebt.

Der Unterricht aber, der Gesinnung bilden und den Willen beeinflussen soll, also vornehmlich der Religionsunterricht, bedarf einer ganz besonderen sorgfältigen Pflege, um auf intellektuellem und emotionalem Wege Interessen zu wecken, die ethisches und religiöses Handeln als erstrebenswert erscheinen lassen, die im religiösen Tun, soweit es durch praktische Uebung schon gefördert ist, bestärken. Ein Unterricht, der dem praktischen Wollen die Ziele steckt, im religiösen Streben bestärkt durch die Kraftzufuhr ethischer und religiöser Einsicht, ist ein *erziehender Unterricht*. Sein Wesen ist nicht die *Zeugung*, sondern nur die *Stärkung* religiösen und sittlichen Wollens; er will Willensbildung nicht schaffen aus theoretischer Bildung, sondern ihr nur den Boden bereiten durch Pflege religiöser Gesinnung und Weckung religiöser Gefühle. Der erziehende Unterricht im Sinne des Voluntarismus ist sich endlich klar darüber, daß der ganzen Persönlichkeit einheitliche Richtung im Denken und Wollen gegeben wird durch das Hand-in-Hand-Gehen von „*Lehre*“ *und* „*Leben*“, wobei die Praxis sich zu richten hat nach den Idealforderungen des Gesetzes, die Theorie eingestellt ist auf die Aufhellung der realsittlichen Lebensbeziehungen und konkreten Tatsachen religiöser Pflichterfüllung.

Erziehend wirkt der Unterricht zunächst dadurch, daß er eine Atmosphäre schafft, in der das Kind Religion unmittelbar erlebt. Das gilt für diejenigen religiösen Beziehungen, die man als die „Pflichten gegen Gott“ zu bezeichnen pflegt (obgleich diese Unterscheidung kein durchgreifendes Merkmal für eine Einteilung der Pflichtenlehre ist, weil der jüdischen Auffassung auch die sogenannten „sittlichen“ Pflichten als „göttliche“ erscheinen, andererseits auch die spezifisch „religiösen“ Uebungen immer zugleich auch Faktoren sittlicher Kraftbildung sind*); im Religionsunterricht soll also das Kind das „Gott-Verehren“ und „Gott-Fürchten“ lernen in unmittelbarer Uebung; freilich nicht im Sinne eines auf das Kind auszuübenden Willenszwanges, sondern im Sinne der Erregung der Gottesfurcht, die die Grundstimmung schafft, aus der heraus die von Gott gewollte, im andächtigen Gebete Ihm gezollte Verehrung und Anerkennung geboren wird. Es ist die Erweckung jener יראת ד', die sich in der עבדת ד'

---

*) Vergl. z. B., was Fr. W. Förster, Jugendlehre S. 25, über das „Fasten“ als Uebung der Selbstüberwindung sagt.

betätigt, nämlich in der für das gegenwärtige religiöse Leben des Juden bedeutungsvollen עבדה שבלב.

Dem Religionsunterrichte fällt die Aufgabe zu, das kindliche Gemüt auf den religiösen Grundton einzustimmen, der aus der Bibel in so reinen, wuchtigen Akkorden zu uns spricht. Hier soll der Schüler eine religiöse Weltanschauung erleben, die das Gebet empfindet als natürliche Lösung nnd Befriedigung der nach Aeußerung ringenden religiösen Gefühle. Darin zeigt sich wieder der Voluntarismus der jüdischen Religion, daß die bezüglich der Erkenntnis Gottes an das menschliche Denken und Empfinden gestellten Forderungen nicht Gegenstand der bloßen Gesinnung und inneren Stimmung bleiben, sondern sich äußern sollen im gesprochenen Bekenntnis urd in Gott huldigender Tat. Der Unterricht muß zuerst eine wirkliche Weihestunde schaffen, in der die Gebetsinhalte empfunden und ausgesprochen werden. Hand in Hand mit der religiösen Uebung in Haus und Synagoge, sie meist vorbereitend, macht der Unterricht die Zeichen an Hand und Stirne, an Kleidung und Wohnung, die im Wandel der religiösen Feste zu erfüllenden Pflichten zum Gegenstand unmittelbarer Anschauung, um durch sie jene religiösen Gedanken und Gefühle zuerst zu wecken, zu deren Träger die betreffenden Tatbezeugungen bestimmt sind.

Für das große Gebiet der sozial-ethischen Pflichtenlehre ist die Schule wiederum nicht lediglich der Faktor theoretischer Unterweisung, sondern selbst eine Lebensgemeinschaft, in der sozial-ethische Pflichterfüllung betätigt werden kann und soll. Denn die sozial-ethischen Beziehungen, die das soziale Leben der Erwachsenen durchdringen, sind auch im Gesellschaftsverkehr der Kinder schon wirksam, ja gerade hier viel offenkundiger und ursprünglicher in die Erscheinung tretend, weil von konventioneller Tünche weniger überdeckt. Alle sozial guten und bösen Triebe, als da sind: Liebe und Haß, Mitgefühl und Neid, Freundschaft und boshafte Tücke, Hilfsbereitschaft und Selbstsucht, Eigentumsbehauptung und Eigentumsverletzung, treiben vor den Augen des Lehrers, der oft als Richter angerufen wird, im Staate der Schülergemeinschaft ihr Spiel. Hier, an der konkreten Wirklichkeit, kann die „Lehre“ wirksam eingreifen, wenn sie den Kindern die Augen öffnet über die Wirkungen, die ihre guten und schlimmem Taten „bei den andern“ hervorbringen. Wenn die Kinder erst einmal gelernt haben, sich in die Lage der andern zu versetzen, dann werden dem an objek-

tiveres Denken gewöhnten Kinde Gerechtigkeitssinn, Hilfsbereitschaft, Freude am Wohltun, ebenso natürliche Triebe wie dem nur subjektiv Empfindenden ein urwüchsiger Egoismus Triebfeder für Tun und Lassen ist. Den Egoismus der Kinder zu überwinden („denn der Trieb der menschlichen Natur ist böse von Jugend auf") durch den Altruismus ist möglich, wenn das Kind den ganzen Kreis der Wirkungen seines Tuns klar überschauen lernt, wenn es die Rückwirkungen des Egoismus und Altruismus am eigenen Leibe empfinden lernt. Wie könnte solche Erfahrung aber anders gemacht werden als durch denkende Erfassung des eigenen persönlichen Lebens, zu der die Unterweisung eben verhelfen muß. Moralische Erzählungen mit vorbildlicher Tendenz bewegen den Willen des Kindes viel weniger als die selbstgemachten Erfahrungen. Jene wollen Moral lehren, diese helfen zu moralischem Erleben. „Die geistige Einwirkung in ethischer Beziehung besteht einfach darin, daß den Kindern die Augen geöffnet werden über die Tatsachen des Lebens, die sie gedankenlos übersehen." (Fr. W. Förster, Jugendlehre.) Moralische Lehre muß konkret in die Welt kindlicher Motive übersetzt und durch Anknüpfung an das Alltägliche angeschlossen werden an die natürliche Betätigung und Willensrichtung des Kindes.

Das Verbot des Diebstahls z. B. ist dem praktischen Bewußtsein des Kindes unter normalen Verhältnissen eigen, und grobe Eigentumsdelikte werden auch zu den Seltenheiten gehören. Aber Uebervorteilung des Partners, unbefugte Benützung des Eigentums der andern, Nichtrückgabe eines geliehenen Gegenstandes, Beschädigung eines geliehenen Buches, Behalten eines Fundgegenstandes, das sind die Eigentumsvergehen, die trotzdem täglich vorkommen, in der Gesellschaft der Kleinen wie der Großen, die aber das moralisch wenig entwickelte Bewußtsein sich als solche gar nicht klar macht oder über die es sich der Selbsttäuschung hingibt, daß diese Fälle gar nicht unter das Verbot des „Diebstahls" fallen. „Allen diesen sophistischen Umgehungen des Sittengesetzes wird dadurch vorgebeugt, daß man von dem bloßen starren Gebot in abstrakter Fassung ablenkt und auf den konkreten Gehalt und Umfang dessen hinlenkt, was geboten und verboten ist." „Der Mangel der abstrakten Lehre liegt darin, daß man nicht beachtet, wie die Versuchung im Leben nicht in der direkten Auflehnung gegen das Gesetz beruht, sondern darin, daß man bestimmte Hand-

lungen von der Gültigkeit des allgemeinen Satzes ausnehmen will" (Fr. W. Förster).

Was hier von einem modernen Vertreter der Moralpädagogik betont wird — was übrigens in gleicher Weise schon Pestalozzi praktisch versucht hat, indem er die religiös-sittliche Unterweisung angeschlossen hat an die konkreten Fälle, wie sie im Leben der Kinder vorkommen — ist ein zweifaches: Anschluß aller sozial-ethischen Belehrung an die selbsteigene Erfahrung der Kinder und ganz konkrete Fassung der Lehre. Das ist aber auch genau das Verfahren der biblischen Pädagogik. Ihr genügt, um bei dem oben angeführten Beispiel zu bleiben, die Statuierung des einfachen, aber in seiner allgemeinen Fassung abstrakten Verbotes des Diebstahls auch nicht, in einer Reihe von konkreten Fällen wird der Geltungsbereich des Gesetzes gerade für die Grenzgebiete, die das sophistische, weil von egoistischen Motiven beeinflußte Bewußtsein von der Gültigkeit des allgemeinen Satzes auszunehmen leicht geneigt ist, erschöpfend dargestellt. Es sei beispielsweise, als hierher gehörig, erinnert an die Gebote über die Gerechtigkeit in Maß und Gewicht, der die traditionelle Gesetzesauslegung das Gebot der Ehrlichkeit in Worten anschließt, an die an sehr konkreten, aus dem praktischen Leben gegriffenen Beispielen erläuterten Verpflichtungen gegenüber verlorenem Gut des Nächsten — und wenn es deines Feindes ist! —; ferner an die Rechtssätze über die Pflicht der Eigentumserstattung bei direkt oder indirekt verschuldeten Beschädigungen in den verschiedensten, im Leben nur vorkommenden praktischen Möglichkeiten. Schließt hier schon die schriftliche Lehre an typische konkrete Beispiele an, so folgt ihr in der Methode der Unterweisung auch die Tradition, die die ganze Summe praktischer Einzelmöglichkeiten den Schulbeispielen der Schrift unterordnet.

Das ist überhaupt der einzig gangbare Weg der ethischen Belehrung: *Moral nicht lehren*, sondern *den Sinn und die Tragweite des Sittengesetzes an den Tatsachen und Bedürfnissen des praktischen Lebens erläutern, die Beobachtungsgabe schärfen für den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung im eigenen Leben und im Erfassen der konkreten Bedürfnisse der nächsten Mitmenschen!* ולמדתם אתם ושמרתם לעשתם; lernet sie, indem ihr acht habet, sie zu *erfüllen!* (V, 5, 1.) Dem *erziehenden Unter*-

richte ist die Erfüllung des Gesetzes nicht nur *Ziel*, sondern, wie wir gesehen haben, in seiner konkreten, der eigenen Erfahrung und dem praktischen Leben entnommenen Ausprägung methodisch auch die Grundlage der *Lehre*. Bloße Theorie ist im religiös-sittlichen Leben wertlos, ja ist nicht einmal die richtige, umfassende theoretische Einsicht in das Gesetz, wenn sie nicht aus selbstgewonnener praktischer Erfahrung und religliös-sittlicher Selbstbetätigung hervorgegangen ist. כל האמר אין לו אלא תורה אין לו; מאי מעמא? אמר רב פפא אמר קרא: ולמדתם אתם ושמרתם לעשתם: כל שישנו בעשיה ישנו בלמידה, כל שאינו בעשיה אינו בלמידה. (Talmud Jebomauth 109.)

Nur *die* Gedankenwelt hat Wert für die Charakterbildung, welche sich aufbaut auf das selbsteigene Schauen, die Erlebnisse eigenen Empfindens und Wollens. „Das Denken wurzelt, wenn es rechter Art ist, genau so im Mutterboden der Seele (d. i. im Gemüte), wie Empfinden und Wollen.“ (E. Linde, Persönlichkeitspädagogik.) „Das bloß abstrakte Denken“ hingegen ist „unpersönlich“, steht oft im schroffsten Gegensatze zum Gemüte und dem in ihm wurzelnden Strebekräften des persönlichen Wollens. „Sein Ideal ist das spekulative Denken, das durch (vermeintlich) rein logische Fortbewegung in die höchsten Höhen der Metaphysik emporzusteigen vermag, darüber aber nur allzu leicht die Wirklichkeit vergißt und die Wahrheit verfehlt.“

Nicht nur für die Praxis des religiös-sittlichen Lebens, auch für die *Methode* des Unterrichts, der religiös-sittliche Bildung vermitteln will, behält der Satz לא המררש עקר אלא המעשה seine tiefe psychologische Bedeutung. Nur ein Unterricht, der die *konkrete Wirklichkeit religiös-sittlicher Tat* zur *anschaulichen* Grundlage hat, nicht derjenige, der ein Gebäude abstrakter Theorien aufführen will, ist ein wahrhaft erziehender Unterricht.

---

§ 5. Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit im Religionsunterrichte.

Ueber nichts ist man in der pädagogischen Welt so einig als über den Satz, daß in jedem Unterrichtszweig die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis ist. Nimmt man den Begriff der Anschau-

ung in seinem engeren, die eigentliche Sinnestätig-keit umfassenden Sinne, so wird der jüdische Religionsunterricht, soweit der eigentliche religiöse Gesinnungsunterricht in Frage kommt, von diesem wichtigen Bildungsmittel kaum Gebrauch machen. Wie der jüdischen Religion und ihrem Kultus die bildliche Darstellung von allem, was sich auf Gott und göttliche Dinge bezieht, fremd ist, so hat der jüdische Religionsunterricht sich bisher auch gegenüber bildlichen Darstellungen biblischer Personen und biblisch-geschichtlicher Vorgänge — wohl aus einem gewissen religiösen Empfinden heraus — ablehnend verhalten. (Es scheint uns dieser Standpunkt umsoweniger anfechtbar, als Darstellungen der erwähnten Art ja niemals wirklich historisch sind.) Im allgemeinen ist die jüdische Religion als eine Welt der Empfindungen und Gesinnungen, gottesdienstlicher und sozial-ethischer Pflichterfüllung überhaupt nicht ein Unterrichtsgebiet, in dem der Anschauung der sinnlichen Außenwelt eine unmittelbare Bedeutung zukommt; — auf die indirekten Beziehungen zwischen Naturbetrachtung und Religionsunterricht sei indes ausdrücklich hingewiesen.

Nimmt man hingegen den Begriff der Anschauung in dem weiteren, pädagogischen Sinne des innern geistigen Schauens, so gilt auch für den jüdischen Religionsunterricht der Satz, daß Anschaulichkeit das absolute Fundament aller Bildung und daß aller praktische Erfolg davon abhängig ist, inwieweit die religiöse Unterweisung anschaulich betrieben wird.

Dabei müssen wir uns zunächst davor hüten, die Anschauung als ein Mittel nur der intellektuellen Bildung anzusehen, der die Anschauung nur als Grundlage und Durchgangsstufe für die Erzeugung klarer Begriffe gilt.

Pestalozzi, dem die Pädagogik die Erkenntnis der fundamentalen Bedeutung der Anschauung verdankt, weist der Anschauung die Aufgabe zu, die h a r m o n i s c h e Ausbildung des Menschen zu fördern. Der Verstand soll mit klaren Vorstellungen, das Herz mit reinen Gefühlen erfüllt, der Wille zur Betätigung angeregt, Anschauungen sollen zu V e r s t a n d e s -, G e m ü t s - und W i l l e n s k r ä f t e n werden. Und für den Religionsunterricht verlangte Pestalozzi ausdrücklich, daß auch er sich gründe auf Anschauungen, nämlich auf Anschauung dessen, was das Kind an religiösen Gefühlen selbst empfunden, an religiös-sittlichen Beziehungen selbst erlebt hat.

Der jüdische Religionsunterricht, der an der Gemüts- und Willensbildung arbeitet, braucht in erster Linie Anschauungen für Gemüt und Willen. Was Anschauungen des Gemüts sind, hat R. Hildebrand („Vom deutschen Sprachunterricht", S. 8 und 9) so schön gezeigt. Sie entstehen durch das „Naturverfahren", das nicht mit Worten und Begriffen und nicht mit Definitionen über dieselben beginnt, sondern „in die Sache selbst einführt". „Mancher wird wohl z. B. das Wort Weihestunde zuerst in der Schule gehört haben, etwa in einer Religionsstunde; verstanden hat ers sicher nur dann gleich beim ersten Male, wenn zugleich wirklich aus dem eigenen Gefühle des Lehrers herüber (der die Stimmung einer Weihestunde geschaffen hat) das Gefühl einer Weihestunde auch durch seine Seele zog." „Bei dem Naturverfahren steht in dem Beispiel mit der Weihestunde genau an der Stelle der Anschauung eine Empfindung, eine der tiefsten, innersten, heiligsten, denn diese, die Empfindung ist es, die hier die Sache erfaßt oder in sich nachschafft — eine Anschauung des Gemütes."

Nichts anderes ist das Verfahren der biblischen Pädagogik. Sie versetzt durch ihre Erzählungen den Beschauer mitten hinein in eine religiöse Welt, in der man das Glauben an Gott, das Empfinden seiner Macht und Gerechtigkeit, seiner Weisheit und Güte, das Walten seiner Vorsehung und Lenkung unmittelbar erlebt in Anschauungen des Gemütes.

Und weil im Sinne des erziehenden Unterrichts „keine Lehre hilft, als im lebendigen Falle"[1]) gründet die Bibel die religiös-ethische Unterweisung auf die konkreten Fälle religiöser Tatbezeugung und sozialer Beziehungen, die der praktischen Erfahrung entnommen sind. Das sind Anschauungen des Willens, wie ich sie nennen möchte, jene religiösen Tatbezeugungen in der Erfüllung der „Mizwaus" und die anschaulichen, an reale Tatsachen anschließenden ethischen Imperative des biblischen Voluntarismus, der die Tat, das eigne Erlebnis in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. So lehrt die Bibel z. B. die Pflicht, innerhalb unseres Wirkungsbereiches auf Leben und Gesundheit unserer Nebenmenschen fürsorgende Rücksicht walten zu lassen, an einem konkreten, anschaulichen Beispiele: „Wenn Du ein neues Haus bauest, so sollst Du

---

[1]) Jean Paul, Levana.

ein Geländer um Dein Dach machen, damit Du keine Blutschuld auf Dein Haus ladest, so jemand herunterfiele." (V, 22, 8.) Das auf palästinensische Verhältnisse zugeschnittene Beispiel geht von der Wirklichkeit, der Welt der Tatsachen aus und lehrt, Ursache und Wirkung in unserm praktischen Tun und Lassen unter ethischen Gesichtspunkten zu prüfen. Welche Fülle praktischer Anwendungen auf die alltägliche Wirklichkeit aus dem Erfahrungskreise der Kinder! Und wieviel wissen sie da zu erzählen von Unglücksfällen aller Art, die sie selbst schon in ihrer nächsten Umgebung miterlebt und denen vielleicht hätte vorgebeugt werden können, wenn — . . . Und jetzt beginnt das Nachdenken über den Zusammenhang der Dinge und es kommt die Erkenntnis, daß es sich selbst in den kleinen Dingen polizeilicher Maßnahmen, die die Menschen als persönliche Einschränkung empfinden, recht oft um die große Frage sozialer Ethik und sittlicher Gewissenhaftigkeit handelt! (Sollte der hier angedeutete Weg der biblischen Pflichtenlehre nicht auch für das große, bisher noch ungelöste Problem der Methode der Unterweisung in der Staatsbürgerkunde die Grundzüge der Lösung enthalten?) Die methodisch-pädagogische Kraft der Bibel liegt darin, daß ihre religiösen und ethischen Anschauungen dem Beschauer mit „der Wucht der Wirklichkeit auf die Nerven fallen."

Indem der jüdische Religionsunterricht von Anschauungen des Gemüts und Willens ausgeht, wird er zugleich einer anderen pädagogischen Forderung gerecht, dem Prinzip der Selbsttätigkeit des Schülers im Unterrichte, das neben dem Grundsatze der Anschaulichkeit die wichtigste Forderung der Didaktik in sich schließt. Wie anregend wirkt hier wieder der ethisch-religiöse Anschauungsunterricht der Bibel — man denke an das angeführte Beispiel — gegenüber der abstrakten Lehre! Gerade in dem auf Gesinnungs- und Willensbildung zielenden Religionsunterrichte ist Aktivität des kindlichen Fühlens und des kindlichen Strebens die einzige Brücke, die Intellekt und Willen miteinander verbindet. Die Einsicht ist die wahrhaft den Willen bestimmende, die aus dem Empfinden und Fühlen, aus dem Begehren und Streben des Zöglings heraus erarbeitet ist. Es bedarf kaum der Hilfe unterrichtlicher Unterweisung, um aus den selbsterlebten Anschauungen des Gemütes und des Willens des Schülers ein selbständiges Urteil, ein auf Selbsterfahrung fundiertes Denken aufzubauen,

das ein Teil der Persönlichkeit selbst, die dem Charakter innewohnende, unverrückbare Einsicht wird.

Jedes andere, auf bloß intellektuellem Wege erworbene Wissen, läßt Gemüt und Willen unberührt. Es erweist sich als Material für das Gedächtnis, das sich — mehr passiv als aktiv — mit vieler Mühe dazu bringen läßt, die schönsten Sätze eine Zeit lang zu behalten. *Das nicht empfundene, nicht gefühlte, nicht selbst erfahrene Wissen* sinkt bald wieder in die Vergessenheit zurück, „und in dem Augenblick nachher, wo ein Spruch, ein . . . Schulgedanke schützen und retten könnte vor dem Schritt vorwärts ins Böse oder ein Stück heben könnte ins Reinere hinauf, ... da fehlt der Spruch, denn er wirkt nicht aus dem Kopfe herunter ins Gemüt, in dem nun einmal das Ich sich entwickelt.“ [2])

Wie sehr die biblische Lehre selbst auf Anschauungen des Gemütes und Willens das Hauptgewicht legt, ergibt sich aus Sätzen, in denen sie die Summe der religiösen Pflichten für den Bekenner zusammenfaßt: so z. B. V. 10, 20: „Du sollst Gott *fürchten*, Ihm *dienen*, an Ihn Dich *anschließen*.“ Ist die יראת ד' hauptsächlich Sache des Gemütes und der Empfindung, so die עבדה Sache des Willens und erst הדבקת בד' Sache der Gesinnung, freilich einer Gesinnung, die nicht dem theoretischen, sondern dem praktischen Bewußtsein angehört. Bezeichnet doch das Gebot des הדבקת בד' nach traditioneller Erklärung das Streben, auch im Umgang mit Menschen Gott nahe zu kommen, dessen Endzweck aber doch kein anderer sein kann, als der „Wandel in den Wegen Gottes“, d. i. das sittliche Streben Ihm ähnlich zu werden an Erbarmen und Gnade, Langmut, Huld und Treue, Milde und Versöhnung. „Gottesfurcht“ ist die Voraussetzung für „Gottesdienst“, beide die Grundlage für das Streben nach höchster sittlich-religiöser Vollkommenheit. *Gott selbst* ist der jüdischen Ethik Anschauung und Begründung der Ethik.

קדשים תהיו כי קדוש אני.

In diesen Anschauungen der jüdischen Lehre ist auch das formale Ziel des jüdischen Religionsunterrichts angedeutet, als dessen spezielle Aufgaben wir

———

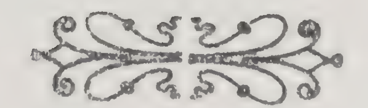
[2]) R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, S. 74.

— unter Anlehnung an den zitierten Satz (V. 10, 20) bezeichnen können:

1. Gott kennen und fürchten zu lernen,
2. Die Jugend anzuleiten, um Gott zu dienen im Gebete und in der Erfüllung der Mizwaus,
3. das Streben nach religiös-sittlicher Vollkommenheit zu wecken.

Diese Ziele werden verfolgt in den drei Disziplinen des e i g e n t l i c h e n Religionsunterrichts und zwar: 1. in der Biblischen Geschichte, 2. im Gebetunterrichte, 3. in der Pflichtenlehre, welche sowohl die מצות שבין אדם למק׳, als auch die mehr sozialethischen — eine durchgreifende Scheidung zwischen beiden ist nicht möglich — umfaßt.

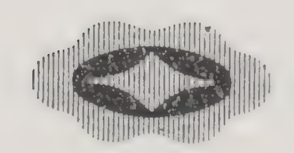
Für diese Fächer, die den eigentlichen religiösen Gesinnungsunterricht erschöpfen, sind die Prinzipien der Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit in der Richtung der Bildung des Gefühls- und Willenslebens von besonderer Wichtigkeit. Für die Hilfsfächer des biblischen Religionsunterrichts, den hebräischen Sprachunterricht und dessen Elementarfächer, Lesen und Schreiben, haben die beiden didaktischen Grundsätze die gleiche Bedeutung wie für jede andere profane Unterrichtsdisziplin, deren Aufgabe mehr nach der Seite der f o r m a l e n geistigen Schulung liegt.





II. Teil.

Die Methodik der Biblischen Geschichte.





§ 6. Bedeutung und Stellung der Biblischen Geschichte im jüdischen Religionsunterricht.

„Gottesfurcht ist der Erkenntnis Anfang". Die warme Empfindung für das Sein und Wirken Gottes und das lebendige Gefühl für die Bedingtheit der Welt durch Gott ist Anfang und Grundlage aller religiösen Bildung; das Bewußtsein der Abhängigkeit auch seines individuellen Seins von Gott im Kinde zu wecken, ist somit die erste und nächste Aufgabe des Religionsunterrichts.

Da dieses Wissen von Gott und seinem Wirken im Sinne der Gottesfurcht nicht so sehr Bestandteil der theoretischen Erkenntnis als vielmehr Element des Gemütes, des fühlenden Herzens ist, in welches auch die Nährwurzeln des Willens hinabreichen, so muß der Religionsunterricht zunächst bedacht sein auf Anschauungen des Gemütes, die religiöse Erlebnise für die Seele schaffen sollen.

Das Problem, Gottes Wirken in der Welt und für die Menschheit und die absolute Bedingtheit alles Irdischen und Menschlichen durch Ihn anschaulich darzustellen, kann aber gar nicht glücklicher gelöst werden, als es in den Erzählungen der Biblischen Geschichte geschehen ist. Sie ist deshalb dazu berufen, mit ihren anschaulichen Darstellungen die erste Nahrung für das kindliche Gemüt zu liefern; wo das Gemüt befruchtet ist, da gehen Verstand und Wille nicht leer aus.

I. Welche Aufgaben hat die Biblische Geschichte im einzelnen zu erfüllen?

1. Durch die Biblische Geschichte soll zunächst eine allgemeine religiöse Weltanschauung im Kinde begründet werden. Die biblischen Erzählungen zeigen uns die Bedingtheit alles Seins und Geschehens durch Gott in anschaulicher Ausprägung aufs deutlichste. Die ganze sichtbare Welt mit ihrem Werden und Vergehen, allem Wechsel und

Wandel, erscheint hier als das Werk des persönlichen Schöpfers, der alles Seiende ins Dasein gerufen und es nach Seinen Gesetzen lenkt. Ist so Gott vor aller Welt der sichtbare Grund aller Welt, so wissen auch die Menschen, die uns die Bibel vorführt, von ihrer Bedingtheit durch Gott oder müssen ihre Abhängigkeit von Ihm erfahren. Wir sehen hier Gott besorgt um seine Welt und Wohltatenströme über die Menschheit ausgießen; wir sehen ihn Bündnisse schließen mit den Menschen und ihn unausgesetzt tätig zu ihrem zeitlichen und ewigen Wohlergehen.

Nirgends ist die Beziehung eines persönlichen, lebendigen Gottes zur Natur und zur Menschheit sinnenfälliger — und dabei doch der Vernunft entsprechend — dargestellt worden als in der Bibel. Alle, wenn auch religiös völlig einwandfreien und erkenntnistheoretisch noch so gut fundierten philosophischen Religionssysteme können sich nach ihrem religiösen Bildungswerte für die Jugend mit der pädagogischen Fruchtbarkeit der so einfachen, kunstlosen biblischen Geschichten nicht messen. Mögen auch die auf Gott bezüglichen Abstraktionen philosophischer Theorien unserm rationalistisch gerichteten Zeitalter näherliegen, so verdanken selbst diese Philosopheme den ihnen eigenen schwachen Rest an religiösem Gehalte den in ihren Trägern unbewußt von Jugend her noch schlummernden lebendigen Beziehungen zum Ewig-Unsichtbaren, die nur daher rühren, daß auch dem Rationalisten dieser Ewig-Unsichtbare doch einmal sichtbar erschienen ist, nämlich so, wie die Biblische Geschichte Ihn mit den Farben der Erde vor Augen malt.

Wollte man aber die Jugend mit diesen abgeblaßten, dürren Begriffen philosophischer Spekulation ernähren, dann würde sie geistig ebenso verhungern, wie sie physisch zugrunde gehen müßte, wenn man ihr statt Nahrung von Duft und Wohlgeschmack nur durch Destillation und Extraktion künstlich hergestellte Nährpräparate reichen würde. — Der lebendige Glaube braucht zu seinem Gedeihen Anschauungen von Fleisch und Blut, die frische, sinnliche Vorstellungen und warme Gefühle erzeugen. Sie zu vermitteln ist die Biblische Geschichte mit ihrer hervorspringenden, Farbe, Duft und Seele tragenden Wirklichkeit aufs vortrefflichste befähigt.

Die Bedeutung der biblischen Geschichten des „Alten Testaments“ für die Schaffung des religiösen Weltbildes wird auch von christlicher Seite anerkannt und ihnen inbezug auf Anschaulichkeit der Dar-

stellung im Gemälde der gesamten Weltauffassung sogar der Vorzug vor den Erzählungen des „Neuen Testaments" gegeben. (Vergl. z. B. E. Linde, Persönlichkeitspädagogik. S. 132 ff. A. Rude, Methodik, I, S. 11 ff.)

2. Für die jüdische Jugend bedeutet die Biblische Geschichte noch etwas mehr als eine allgemeine religiöse Weltanschauung; sie führt die Beziehungen zwischen Gott und Seinem Volke in anschaulichen Erlebnissen vor und stellt so den Schüler zugleich in die jüdisch-religiöse Welt hinein, in der das Bewußtsein von der Verpflichtungskraft des göttlichen Gesetzes bei allen Schichten des Volkes lebendig ist. Wir lernen die Familie in ihren einzelnen Gliedern kennen, bei welcher trotz mancher menschlichen Unvollkommenheiten das Gefühl der Abhängigkeit von Gott und Seinem Gesetze rege ist, wir sehen Gott im unmittelbaren Verkehr mit den Häuptern dieser Familie. Wir sehen das Volk heranreifen nach dem im voraus festgelegten göttlichen Plane, sehen wie das ganze Volk, das Gott als seinen König verehrt und sein Gesetz entgegennimmt oder doch zu dieser Verehrung sich schuldig bekennt, sich den göttlichen Geboten, als wären es bürgerliche Gesetze, zu beugen verpflichtet fühlt. Wir empfinden in diesen Geschichten mit ihren Trägern den Lohn frommer Taten, gläubigen Gehorsams und festen Gottvertrauens, fühlen im eigenen Ich uns mitgetroffen, wenn Abfall von Gott und dauerndes Widerstreben gegen das Gesetz das Volk schwach und elend werden lassen. In der Stimme der Propheten hören wir die Zukunftshoffnungen und Ewigkeitsbestimmungen dieses Volkes, die in der Erfüllung des Gesetzes gipfeln. Diesem, als Träger der Offenbarung Gottes an die Menschheit auf ewig verpflichteten Volke als Glied anzugehören und mit seinen Schicksalen, wie mit seinen religiös-ethischen Pflichten durch unlösbare Bande verkettet zu sein, wird unsern kindlichen Zuschauern beim Drama der Volksgeschichte — auch der nachbiblischen — lebendiges Bewußtsein.

Was man also im allgemeinen von jedem Geschichtsunterricht als seine beste Wirkung erhofft, die nationale und patriotische Begeisterung, das sind auch die Früchte, die wir vom Unterricht in der Biblischen Geschichte für die jüdische Jugend erwarten, allerdings mit dem Unterschiede gegenüber der Profangeschichte, daß jüdisches Nationalbewußtsein jüdisch-reli-

giöses Pflichtbewußtsein ist, daß Israels Volksideale verkörpert sind in der Erfüllung der in der sinaitischen Offenbarung übertragenen Volks- und Menschheitsmission, daß Judas patriotische Ziele nicht liegen in der Erringung weltlicher Macht, sondern in der Eroberung der Welt für Gotteserkenntnis und vorurteilsfreie Menschenliebe. Denn die Bibel ist nicht und will nicht sein ein Lehrbuch der Geschichte, sondern auch in ihren geschichtlichen Partien ein Lehrbuch der Religion.

3. Auch für die praktische Erfüllung des Gesetzes ist in vielen Einzelfällen die Geschichte der beredte Zeuge in der Aufhellung der Beziehungen zwischen Israel und seinem Gotte. „Du sollst erzählen Deinem *Sohne an diesem Tage* . . .“ (II, 13,8). Diese und mehrere Parallelstellen der Schrift enthalten die ausdrückliche Pflicht, den Kindern die Bedeuntng der Feier und der religiösen Uebung im Lichte der Geschichte klarzulegen. Sabbath- und Festfeier, Gedenk- und Festtage bringen im Laufe des Jahres die Beziehungen Gottes zur Welt und Menschheit, zu Israel und zur Einzelpersönlichkeit durch die Wiedererinnerung an Daten der Biblischen Geschichte — zu einem Teile auch der nachbiblischen — immer wieder zu lebendigem Bewußtsein.

4. Im Gebiet der sozial-ethischen Pflichtenlehre bedeutet die Biblische Geschichte in doppeltem Sinne das anschauliche Fundament der Lehre. Sie enthält Beispiele sittlicher Größe, an denen der kindliche Wille im sympathisierenden Miterleben sich emporrankt wie der Epheu am Eichbaume. Sodann läßt sie uns *Gott selbst* schauen, nämlich so, wie wir Ihn sehen können: in seinem Wirken und den darin sich offenbarenden Eigenschaften göttlichen Wesens. *Sein Bild* ist aber Urgrund und Beispiel aller Sittlichkeit. קדשים תהיו כי קדוש אני (III. 19,2.)

Das biblische Unterrichtsbeispiel zur Geschichte (V, 6, 20 ff.) läßt Gedankengänge erkennen, aus denen heraus eine Bestätigung zu den hier verzeichneten Aufgaben der Biblischen Geschichte zu konstruieren, nicht allzu gewagt erscheinen dürfte. „Wenn Dein Sohn Dich in späterer Zeit fragen wird“ nach der Bedeutung der religiösen Uebungen, so erläutere ihm an der Hand der Geschichte als den Sinn und Bedeutungsausdruck Deines religiösen Lebens: 1. die Hörigkeit der Welt, besonders aber Israels an Gott (עבדים היינו — V, 6, 21—22.); 2. die welthistorische Mission Israels zum Heile der Menschheit

(ואותנו — V, 6, 23); 3. die Verpflichtung zum Gesetz, den Zweck religiöser Uebung (ויצונו — V, 6, 24) und 4. die das Gute fördernde, sittlicher Kraftbildung dienende, das Heil wirkende Erfüllung religiöser Pflichten (וצדקה, d. i. Verwirklichung der sittlichen Ideen des Rechts, der Billigkeit, des Wohlwollens — V, 6, 25). Vergl. auch S. R. Hirsch, Kommentar zur Stelle.

II. Welche Stellung nimmt die Biblische Geschichte zu den übrigen Fächern des Religionsunterrichtes (i. e. S.) ein?

1. Aus den bisherigen Darlegungen über die Bedeutung der Biblischen Geschichte für den Religionsunterricht wurde klar, daß mannigfache Beziehungen zwischen Biblischer „Geschichte" und „Lehre" bestehen; in bestimmter, von der Bibel selbst klar gezeichneter Weise ist dies, worauf bereits hingewiesen wurde, in der Begründung der religiösen Feste und Tage sowie auch einiger anderer religiösen Pflichten (z. B. bezüglich der „Erstgeborenen") der Fall. Daß in der Unterweisung über die entsprechenden Pflichten die geschichtliche Grundlage den Ausgangspunkt der Erörterung zu bilden hat, kann als pädagogische Selbstverständlichkeit gelten.

2. Weniger geklärt ist jedoch die weitere Frage, inwieweit die Geschichte als die anschauliche Grundlage für die „Sätze der Lehre", als das konkrete Beispiel ihrer praktischen Erfüllung zu gelten hat. Zunächst weisen wir die von Seite christlicher Methodiker vielfach vertretene Ansicht ab, daß jede einzelne Geschichte das Anschauungsmaterial zu liefern habe für einen, oder wenn möglich gleich für mehrere „Sätze des Systems", die im Abstraktionsprozeß der III. oder IV. Formalstufe aufzustellen seien. Wir sind vielmehr der Ansicht, daß jede einzelne biblische Geschichte ihren eigenen Bildungswert besitzt für die Förderung religiösen wie allgemein menschlichen Empfindens und Denkens, ohne eine auf eine bestimmte „Lehre" zielende Tendenz haben zu müssen. Die von der Mehrzahl der einzelnen Geschichten wie vom Gesamtbild der Geschichtsperioden angeregten Gedanken sind religiöse Vorstellungen und Urteile allgemeiner Art, welche sich entweder auf das Sein, Wirken und Wesen Gottes beziehen (Gott macht, sieht, lenkt alles, ist langmütig, allgütig, lohnt, straft, verzeiht etc.)

oder die die allgemeinen Grundanschauungen menschlicher Gesinnung gegen Gott (Gehorsam oder Widersetzlichkeit, Glaube, Schuldbewußtsein, Reue etc.) zum Gegenstande haben. Das Kind mit dem lebendigen Bewußtsein für das Sein der Wahrheiten, die den religiösen Gottesbegriff ausmachen, und dem glühenden Gefühl für seine Beziehung zu Gott zu erfüllen, das erwarten wir als die Früchte des Unterrichts in der Biblischen Geschichte, die auch ohne Zutun besonderer methodischer Künste reifen werden. Denn diese Anschauungen machen so sehr das Wesen der biblischen Geschichten aus, daß schon durch die gute Erzählung der Geschichte die diesen Begriffen entsprechenden Empfindungen im Kinde von selbst lebendig werden. Und gerade auf das Empfinden, das Selbsterleben dieser Wahrheiten kommt es für den praktischen Erfolg des Religionsunterrichts allein an.

Aber auch die Religionslehre, sofern sie auf eine systematische Zusammenstellung der allgemeinen religiösen Begriffe nicht verzichten will, verlange ihrerseits von der Geschichte nicht mehr, als daß die unsere Beziehungen zu Gott umfassenden Begriffe wie Gehorsam, Vertrauen etc. oder die Gottes Wesen bezeichnenden, wie Allwissenheit, Allmacht etc., durch das gemütvolle Durchleben der gesamten Biblischen Geschichte Bestandteile des religiösen Bewußtsein geworden sind. Genauere Umschreibung oder gar logisch korrekte Definitionen darüber vorzunehmen, wäre ein Wandeln in den für das religiöse Leben unfruchtbaren Bahnen des Intellektualismus; denn um religiös zu sein, muß man diese Begriffe nur sachlich haben, d. h. ihre Tatsachen empfinden, von ihrer Wahrheit überzeugt sein — aber sie definieren können und das System derselben beherrschen braucht man dazu nicht.

3. Weiterhin enthält die Geschichte in einer Anzahl von Persönlichkeiten konkrete Anschauung sittlicher Größe und man hat deshalb versucht die Geschichte als ethischen Anschauungsunterricht zu behandeln. Daß durch die Geschichte selbst dem Schüler sittliche Größe als etwas Schönes und Erstrebenswertes zum Bewußtsein komme, ist eine der wichtigchsten Aufgaben, die wir der Biblischen Geschichte überhaupt zuweisen. Aber es ist auch hier zu beachten, daß es in der Regel

die ganze Persönlichkeit, die Verkörperung einer gar nicht so einfach, jedenfalls von keinem Schüler zu analysierenden Summe von Tugenden ist, die die biblischen Gestalten uns so lieb und anziehend machen. In nur wenigen Fällen liefert der Einzelfall, eine bestimmte einzelne Handlung einer Persönlichkeit, die konkrete Veranschaulichung für ein bestimmtes sozial-ethisches oder sittlich-religiöses Gebot. Soweit die Kinder in der Handlung die einzelne Lehre wirklich sehen, wie dies z. B. in einzelnen Geschichten von Abraham der Fall ist, ist die begriffliche Formulierung der Lehre am Platze. Aus jeder Geschichte eine ethische Lehre holen wollen, geht nicht ohne Zwang. In solchen Fällen ist die Verbindung der Lehre mit der Geschichte eine gekünstelte, die Kinder sehen die Lehre nicht in der Geschichte selbst und dem doch nur angehängten allgemeinen Satze fehlt im Kopf der Kinder die konkrete Grundlage. Die Bedeutung der Biblischen Geschichte als eines sittlichen Anschauungsunterrichtes liegt also in dem Gesamteindruck, den sie von sittlicher Größe und religiöser Tugend weckt; für die anschließende Behandlung des Einzelfalles aus der sozial-ethischen oder religiösen Pflichtenlehre, worauf es der Willensbildung hauptsächlich ankommt,*) ist ihre Verwertbarkeit eine sehr beschränkte. Dies ist indes auch weiter kein etwa zu beklagender pädagogischer Uebelstand. Glücklicherweise hat die Bibel selbst es nicht für überflüssig gefunden, uns die „Lehren" des Gesetzes in recht konkreter Ausprägung und in erschöpfender Weise — in 613 klaren Imperativen — unmittelbar zu verkünden, ohne sich darauf zu verlassen — offenbar auch ohne es zu erwarten — daß die „Lehren" dereinst von der Pädagogik in den biblischen Geschichten würden entdeckt werden.

4. Als eine Welt religiöser Gesinnung und als Wecker einer ebensolchen Stimmung ist der Unterricht in der Biblischen Geschichte und zwar insoweit sie unsere Vorstellungen über Gott und die Grundprinzipien einer religiösen Gesinnung anschaulich macht, auch die Voraussetzung, teilweise die Grundlage für die gemütvolle Erfassung der Gebetsinhalte. So sind z. B. von den Abschnitten

*) Vergl. das Kapitel „Erziehender Unterricht".

des täglichen „Achtzehngebetes“ der erste, zehnte, elfte, vierzehnte und fünfzehnte ohne Gesamtüberblick über die Biblische Geschichte gar nicht verständlich, gleich der erste enthält auch eine Reihe von religiösen Vorstellungen über Gott (Allmacht, Allgüte etc.) deren sachlicher Gehalt zuerst durch die Geschichte im Bewußtsein der Kinder lebendig geworden ist. Da auch hier nur die Gesamtwirkung der Geschichte das Wesentliche für das Verständnis der Gebete ist, so kommt ein Anschluß der einzelnen Gebetsinhalte an eine bestimmte Einzelgeschichte kaum in Frage; die Auffrischung geschichtlicher Tatsachen und Zusammenhänge im Gebetunterrichte, und zwar auf der Stufe der Vorbereitung, wird der Stellung der Biblischen Geschichte zum Gebetsinhalte am besten gerecht werden.

So vermittelt die biblische Erzählung Religion auf die ihr eigene Art. Sie stellt den Schüler hinein in eine religiöse Welt, in eine Atmosphäre, die mit Religion geschwängert ist und in der jeder Atemzug die Lebensgeister der Religion weckt. Der Unterricht hat hier nicht nötig, Religion zu l e h r e n, er hat nur dafür zu sorgen, daß der Schüler die hier anschaulich dargestellte Religion e r l e b t. Da Anschauung das Fundament aller Erkenntnis auch in der religiösen Bildung ist, so folgt daraus ohne weiteres, daß der Unterricht in der Biblischen Geschichte dem Unterrichte in der Religionslehre wie der Erarbeitung der Gebetsinhalte zeitlich voranzugehen hat.

---

§ 7. Prinzipien der Stoffauswahl für den Unterricht in der Biblischen Geschichte.

Die Biblische Geschichte liefert für den Religionsunterricht das Bildungsmaterial, welches das Verhältnis Gottes zur Welt, die Abhängigkeit des Menschen von Ihm, die Hörigkeit Israels gegenüber Gott und Seinem Gesetz, sowie die aus ihrem göttlichen Ursprunge fließende Begründung und verpflichtende Kraft der religiös-sittlichen Imperative in Anschauungen des Gemütes zum Bewußtsein bringt.

Abgesehen von diesem religiös-sittlichen Bildungs-

wert der Biblischen Geschichte, aus welchem der materiale Zweck des Biblischen Geschichtsunterrichtes sich ergibt, eignet den Erzählungen der Bibel auch ein hoher formaler Bildungswert, aus welchem der pädagogische Zweck dieses Unterrichtes folgt.

Der pädagogisch-formale Wert der einzelnen Geschichten liegt in der plastisch-anschaulichen und lebendigen, dabei bewundernswert einfachen Darstellung und ihrer Wirkung aufs Gemüt. Die Erzählung befriedigt die Bedürfnisse der kindischen Phantasie, bereichert das Vorstellungsleben mit Anschauungen über Gesinnungs- und Willensverhältnisse hochstrebender oder auch sittlich-irrender Persönlichkeiten, regt zum Nachdenken über die Zusammenhänge von Ursache und Wirkung in der Sphäre des Sittlichen an und stärkt dadurch die sittliche Urteilskraft. Sie befruchtet neben dem religiös-sittlichen auch das ästhetische und sympathetische, das soziale und patriotische Gefühl. Endlich bildet sie auch den Willen, indem sie die religiös-sittliche Einsicht durch die Vorführung edler, nachahmenswerter Beispiele bereichert und dem Streben nach sittlich-religiöser Vervollkommnung neue Kraftströme zuleitet aus der Tiefe gemütswarmen, religiös-ethischen Empfindens und aus der Region geklärter Einsicht in die ideal-ethischen Bedürfnisse des praktischen sozialen Lebens.

Der praktische und formale Bildungswert der Biblischen Geschichte bilden die Richtschnur für die Stoffauswahl. Was nicht spezifisch religiöses oder allgemein ethisches Interesse auszulösen und durch die Form der Darstellung Phantasie und Gemüt der Kinder anzusprechen vermag, bleibt von der Behandlung in der Biblischen Geschichte ausgeschlossen. Da ohne Zweifel alle Teile der Bibel von religiösem und allgemein ethischem Geiste durchdrungen sind, ist in Rücksicht auf die Eigenart der pädagogischen Wirkung der biblischen Erzählungen das Prinzip der Stoffauswahl dahin zu präzisieren, daß im Unterricht in der Biblischen Geschichte alle jene Teile des Biblischen Berichtes Berücksichtigung finden, die Ereignisse, Entwicklungen, Zustände in epischer Breite vorführen, die also infolge ihrer Anschaulichkeit einer tiefgreifenden Wirkung auf Empfindungs- und Vorstellungswelt, auf Phantasie-, Gemüts- und Willensleben des Kindes fähig sind.

Die plastische Anschaulichkeit der meisten biblischen Erzählungen sichert denselben einen solch hohen Grad von pädagogischer Wirksamkeit, daß den Erzählungen des Alten Testaments das Heimatrecht in der Elementarschule auch dann nicht strittig gemacht werden kann, wenn der Unterricht einer Schule die religiöse Seite der Menschenbildung aus seinem Aufgabenkreise prinzipiell ausschließen wollte, wie denn auch in der christlichen Schule aus allgemeinen pädagogischen Gründen das Alte Testament selbst dann nicht entbehrt werden kann, wenn das Lehrgebäude der christlichen Religion ohne das Fundament des Alten Testaments aufgeführt werden könnte.

„Weder im Neuen Testament, noch gar in der deutschen Sagen- und Märchenliteratur ist ein pädagogisch so wertvolles Anschauungsmaterial für die Kindesseele zu finden, wie in den vielseitigen, vollen, plastischen Lebensgeschichten des Alten Testaments. Seine „derbe Natürlichkeit“ (Goethe), seine Fülle von Gestalten voll einfachen Denkens und Fühlens, die elementare, naive Art seines Verkehrs mit Gott, mit der Natur- und Tierwelt, seine aus edelsten und niedrigsten Zügen bunt gemischten Heldengestalten stehen dem Kindesalter unendlich viel näher als das Neue Testament . . .“ (Professor Baumgarten-Kiel.)

In Rücksicht auf das Bildungsziel der Biblischen Geschichte können vom Unterrichte ausgeschlossen werden: alle statistischen Aufzählungen, wie z. B. die genealogischen Tafeln in den erzählenden Teilen des Pentateuch, die geographischen Register des Buches Josua, ferner die vielen statistischen Angaben in den Büchern Samuel II und in den Büchern der Könige. (Die didaktischen Stoffe des Pentateuch sowie die poetischen Partien der Heiligen Schrift gehören, obgleich sie im Religionsunterrichte an anderer Stelle Berücksichtigung finden müssen — Pentateuch-Unterricht, Bibellesen — nicht zu dem eigentlichen Stoffe der Biblischen Geschichte)

In Rücksicht auf die *materiale* Aufgabe des biblischen Geschichtsunterrichts sind für die Stoffauswahl folgende Gesichtspunkte maßgebend:

1. Es sind zu behandeln alle biblischen Stoffe, welche die Abhängigkeit der Welt und der Menschheit von Gott anschaulich darstellen; dazu gehören z. B. die Schöpfungsgeschichte, der Verkehr Gottes mit den ersten Menschen, die Erzählung von der Flut und vom Turmbau, kurz die *Urgeschichte*, späterhin beispielsweise das Buch Jona.

2. Zu erschöpfender Behandlung werden ausgewählt die Erzählungen, welche die Berufung und Erziehung Israels zum Träger der Offenbarung veranschaulichen: Darum sind aus der Patriarchengeschichte, in den Berichten von der ägyptischen Knechtschaft, der Sendung Moses, dem Auszug und den Schicksalen der Wüstenwanderung alle jene Momente zu besonderer Klarheit zu erheben, welche die Werde- und Wendepunkte der Geschichte enthalten; es sind in klare Beziehung zu einander zu setzen jene Partien der Entstehungsgeschichte des Volkes, welche sich zu einander verhalten wie Verheißung und Erfüllung.

3. Innerhalb dieser Volksgeschichte ist eingehend zu verweilen bei allen Ereignissen, welche für die religionsgesetzlichen Statuierungen den historischen Anlaß bilden: das religiöse Jahr mit seinen biblischen Gedenkfeiern ist nach der geschichtlichen Seite aus der Biblischen Geschichte zu erklären.

4. Die Bedingtheit der jüdisch-nationalen Volkswohlfahrt vom Gehorsam gegen das Gesetz bildet das Leitmotiv für die Geschichte der Richter (mit Einschluß Josuas) und der Könige. Das Walten der göttlichen Gerechtigkeit, die lohnend und strafend in die Geschichte eingreift, die in den religiösen Zuständen begründete Ursache von nationalem Glück und Unglück, das Walten der göttlichen Vorsehung und die Zukunftsbestimmungen Israels werden lebendig in den biblischen Schilderungen nationalen Hochstandes, des nationalen Untergangs, des Exils und des Wiederaufbaus des Tempels. (Im weiteren Sinne kann auch die Geschichte der Makkabäer, weil in einem der apokryphen Bücher enthalten, noch zur Biblischen Geschichte gerechnet werden.) Innerhalb der Geschichte der Richter und Könige, des Exils und der Wiederaufrichtung der nationalen und religiösen Selbständigkeit sind wieder die Wendepunkte der Entwicklung, sodann aber die einzelnen Höhepunkte der Geschichte, welche durch höchste Blüte und tiefsten Zerfall der religiösen Kultur (und damit der nationalen Wohlfahrt) gekennzeichnet sind, der intensivsten Beleuchtung zu unterstellen. Die Wirksamkeit der Propheten läßt sich jeweilig nach der Aufhellung des historischen Hintergrundes ins rechte Licht rücken

5. *Als oberster und allgemeinster Grundsatz für die Stoffauswahl innerhalb eines bestimmten Gebietes kann gelten, daß nur solche Personen und Ereignisse gezeichnet werden, für die der biblische*

Bericht selbst genügend Farben zur Verfügung stellt. Im Einzelgemälde darf aber dann auch keine Linie fehlen, die notwendig ist, um das Bild im Unterricht sinnenfrisch und lebenswahr zu gestalten, keines der Details weggelassen werden, welche in der episch-breiten und plastisch-anschaulichen Darstellung der Bibel die gefühlswarme Wirkung im Gemüte des Beschauers auslösen.

Von der Berücksichtigung dieser letzten, allgemeinen Forderung ist die Wirkung der Geschichte auf Phantasie und Gemüt, ihr Einfluß auf die Erzeugung ethischer Gesinnung und die Stärkung des kindlichen Willens überhaupt abhängig. Denn religiöses und ethisches Denken lernt man nur da, wo Religion sich findet, nämlich an den Personen, und man lernt genau kennen und beurteilen, also auch wertschätzen oder verwerfen nur die Personen, mit denen man vertrauten Umgang pflegen kann. Die von der Persönlichkeit ausstrahlende Wirkung auf Gemüt und Willen des Kindes ist das Wertvollste der Geschichte, das sympathisierende Miterleben der geschichtlichen Handlung ist das Mittel zur Erschließung dieser pädagogischen Wirkung.

Die Persönlichkeitswirkung der Geschichte wird aber in der Pädagogik häufig einseitig aufgefaßt in dem Sinne, als ob das ethische und religiöse Denken der dargestellten Personen, gleichviel, ob es sittlich gut oder verwerflich ist, die Gesinnung des Beschauers stets im gleichen Sinne beeinflussen müßte. Demgemäß will man im biblischen Religionsunterrichte nur die guten Beispiele in der Geschichte gelten lassen und die schlechten ablehnen. Dieser aus der Stoffauswahl der meisten biblischen Geschichtsbücher ganz klar hervorleuchtenden Anschauung gegenüber ist zu bemerken, daß vom Kinde das Böse ebensosehr mißbilligt als das Gute gewürdigt wird, wenn das Böse im Menschen durch den natürlichen Gang der Geschichte als das Unheilbringende, das Gute als das Heilwirkende dargestellt ist. Und es kann über die religiöse und ethische Auffassung der Bibel doch kein Zweifel sein, daß Selbstsucht, Hochmut, Eigendünkel, Unglaube und Fröhnen der Sinneslust, Neid und Bosheit, Untreue und Frevel, wo sie in Personen der Geschichte dargestellt sind, durch die Geschichte selbst ihre ethische Wür-

digung erfahren. (Man vergleiche z. B. Abimelech und sein Geschick, Ahab und das Ende seines Hauses!) *Die Fehler und Schwächen, die sinnlich-egoistischen Neigungen und Verirrungen der menschlichen Natur aufzuzeigen, ist aber für die ethische Bildung mindestens ebenso wichtig, wie die Schönheit der Tugend im Bilde darzustellen, weil im Leben die Fehler und Schwächen des eigenen Ich am allerwenigsten von uns erkannt werden, das Gute an andern aber nur selten, das Gute an uns selbst am seltensten von uns verkannt wird.* Im Interesse der ethischen Erziehung zur Selbstprüfung und Selbsterkenntnis, aber auch im Interesse der für die rechte Gesinnungsbildung unentbehrlichen Menschenkenntnis überhaupt müssen auch die menschlichen Schwächen und Fehler biblischer Personen dann aufgezeigt werden, wenn die betreffende Persönlichkeit einer anschaulichen Behandlung zugänglich ist.

Ein anderer Einwand gegen die Verwertbarkeit insbesondere *einer*, von der Bibel sehr anschaulich gezeichneten Persönlichkeit für die Zwecke religiös-sittlicher Charakterbildung wird von christlicher Seite erhoben. Es wird behauptet, in der Darstellung des Erzvaters Jakob entspreche der ethische Standpunkt der Bibel nicht den Grundsätzen reiner Sittlichkeit und es wird auf diese vermeintliche Schwäche in der Ethik des „Alten Testaments" besonders dann hingewiesen, wenn es gilt, die angebliche ethische Ueberlegenheit des „Neuen Testaments" hervorzukehren.

Der wunde Punkt liegt jedoch hier gar nicht in der ethischen Anschauung der Bibel, sondern, wie im folgenden gezeigt werden soll, in der von der christlichen Erklärung beliebten Auffassung des Bibeltextes. Die jüdisch-traditionelle Erklärung der betreffenden Stellen, nach welcher der ethische Konflikt gar nicht entsteht, kann zumindest die bessere Logik in der Uebersetzung des Textes für sich in Anspruch nehmen.

Der erste Irrtum der christlichen Exegeten liegt in der Deutung des Satzes: ויהי עשו איש ידע ציד איש שדה ויעקב איש תם ישב אהלים (I, 25, 27). Der Parallelismus der Satzkonstruktion zwingt dazu, in dem ידע ציד die Charakterzeichnung, in der folgenden Angabe die berufliche Eigenart Esaus zu erblicken, analog den parallelen Angaben über Jakob, die ohne Zweifel erst den inneren, dann den äußeren Menschen charakterisieren. Nach dieser Auffassung bezeichnet die Bibel

den Esau als den „Listigen". Analog dieser Uebersetzung ist auch die folgende Stelle (Vers 28) כי ציד בפיו, zu erkären als die Charakteristik des Verhaltens Esaus gegenüber dem Vater: die listigen Reden im Munde Esaus täuschen den Vater Daß tatsächlich das Tun des Esau Scheinheiligkeit ist, berechnet auf die Wirkung beim Vater, bestätigt die Bibel ausdrücklich im Kapitel 28, V. 6—9.

Aber, so wird eingewendet, hat Jakob den Esau nicht um die Erstgeburt betrogen? Auch hier liegt das Mißverständnis in der Auffassung des Begriffes der בכרה. Das biblische Schrifttum unterscheidet den בכור לנחלה und den בכור לפדיון. Dem ersteren stehen alle materiellen Vorteile des biblischen Erbrechtes zu, der letztere trägt die dem Familienoberhaupt zugewiesenen Pflichten der Gottesknechtschaft. Was hat sich Jakob von dem älteren Bruder abtreten (מכר[1] heißt nicht immer „verkaufen") lassen? Nicht die dem Erstgeborenen zustehenden Erbrechte, sondern die Bürde seines besonderen religiösen Pflichtenkreises, die zu tragen Esau weder fähig noch willig war, die der Lebensauffassung eines Esau nichts bedeuten als eine widerwärtige Beschränkung. (ויבז עשו את הבכרה.) Wir sehen in der Tat in der Teilung des materiellen Vätererbes Esau als den Bevorzugten, den בכור לנחלה, Jakob als den Zurückgesetzten; I. B. M., 32, 5—6: bei Laban weilte ich bis jetzt als Fremdling, bis ich ein Vermögen mir erwarb! Und ferner I, 46, 6: bei der Reise nach Aegypten besitzt Jakob diesen Reichtum nicht mehr, denn — so berichtet die Ueberlieferung — (vergl. Raschi zur Stelle) dieses Vermögen war der Kaufpreis, den Jakob dem Bruder für die väterliche Erbbegräbnisstätte zu zahlen hatte, über die natürgemäß der בכור לנחלה — also Esau — zu verfügen hatte. (In weiteren, bisweilen ethisch angefochtenen Einzelheiten des biblischen Berichtes über das Verhältnis Jakobs zu Esau und Laban vergl. S. R. Hirsch-Kommentar.)

Im übrigen sei auch darauf hingewiesen, daß, wie hoch die Bibel eine sittliche Persönlichkeit auch schätzt, ihre Personen immer nur Menschen sind, die auch einmal irren, daß die jüdische Auffassung in den biblischen Personen keine „Heiligen" verehrt. Die Biblische Geschichte zeichne darum auch nur Menschen, nach ihren Licht-

---

[1]) vergl. z. B. die Stelle: Richter, 4, 9.

und Schattenseiten, getreu nach dem Gemälde der Bibel.

Für die ziemlich große Zahl jener Gestalten, von denen der biblische Bericht ein anschauliches Bild nicht entwirft, wie z. B. von jenen Königen, von denen wir nicht mehr hören, als daß sie soundsoviel Jahre alt und gut oder böse waren, gilt in der Stoffauswahl der Grundsatz: keine trockenen statistischen Aufstellungen! Lieber eine Lücke als ein gehaltsloses Füllsel!

---

§ 8. Stoffanordnung und Stoffverteilung im biblischen Geschichtsunterrichte; die Konzentrationsidee im Lehrplan und in der Methode.

I. Aus der pädagogischen Praxis der vorausgegangenen Jahrhunderte haben sich die Prinzipien herauskristallisiert, welche in der Frage des organischen Stoffaufbaues für jedes Unterrichtsfach normative Bedeutung erlangt haben. Auf empirischem Wege gewonnen, sind die didaktischen Grundsätze „vom Leichten zum Schweren“ — „vom Bekannten zum Unbekannten“ — „vom Einfachen zum Zusammengesetzten“ auch psychologisch wohl begründet. Auf den Unterricht in der Biblischen Geschichte angewandt, besagt das Prinzip der methodischen Stoffanordnung: Behandle die historischen Ereignisse genau in der Reihenfolge, wie sie der Zeit nach vorgefallen sind — also chronologisch!

So einleuchtend und selbstverständlich dieser Satz auf den ersten Blick erscheint, erfreut er sich doch in der Methodik der allgemeinen (profanen) Geschichte nicht unbedingter Anerkennung. In der Praxis des Biblischen Geschichtsunterrichts in der christlichen Volksschule aber wird die genetisch-historische Anordnung nur insoweit betont, als das Alte Testament unter dem Gesichtspunkt einer angeblichen Vorstufe

und Verkündung der neutestamentlichen Religion betrachtet wird. Hier erscheint das genetische Moment in der Geschichte als das natürliche Prinzip der Stoffanordnung, welche die Perioden der Biblischen Geschichte aufeinanderfolgen läßt nach ihrer vermeintlichen Stellung auf der Stufenleiter zum Christentum, auf deren vorletzten Sprosse die jüdischen Propheten stehen.

Wenn auch wir der chronologischen Behandlung der Geschichten im jüdischen Religionsunterricht das Wort reden, so liegen die Gründe hiefür in der jüdisch-traditionellen Auffassung der Bibel und in Erwägungen allgemeiner pädagogischer Natur:

1. Aus dem Zusammenhange des biblischen Gesamtberichtes drängt sich als die hervorstechendste Wesensart der Biblischen Geschichte die Idee der göttlichen Waltung und Lenkung im Geschicke des biblischen Volkes auf, dessen irdisches und ewiges Heil in der Erfüllung der sinaitischen Gesetzesreligion begründet liegt. Die Berufung Abrahams, die ihm gewordenen Verheißungen und Verkündungen finden in der Geschichte der folgenden Generationen ihre Bestätigung, ihre Erfüllung und Vollendung. Das mit der Sendung Moses eingeleitete Erlösungswerk erreicht seinen Höhepunkt in der Gesetzesverkündung am Sinai. Die folgende Geschichte der Richter-, Königs- und exilianischen Zeit ist nur die Illustration zu dem großen, im Gesetze enthaltenen Gedanken, daß die Erfüllung der durch Moses offenbarten Lehre dem Volke und der Menschheit dauerndes Heil, die Abkehr von ihm Fluch und Verderben bringt. Die Wirksamkeit der Propheten wird verständlich durch die Tatsache, daß dem Bewußtsein ihrer Zeit der sittliche Gehalt der „Lehre Moses" entschwunden. Sie erscheinen als die Prediger der vom Volke gekannten, aber nicht beachteten Lehre. Die von ihnen betonten religiös-sittlichen Ideen und selbst ihre Zukunftsverheißungen sind nur eine Wiederholung der schon durch die Patriarchen und Moses offenbarten Wahrheiten. Die Aufhellung dieser, in der Geschichte selbst begründeten Ideen verlangt eine unterrichtliche Anordnung des geschichtlichen Stoffes, nach welcher die späteren Ereignisse als die Folgen der vorausgegangenen, Glück und Unglück im Leben des Volkes als Lohn- oder Strafwirkung seines Verhaltens gegenüber dem Gesetz, die Ereignisse der Ge-

schichte als die vorausgesehene und planmäßig geordnete Aufeinanderfolge göttlich geleiteten Weltgeschehens erscheinen.

2. Die chronologische Darbietung der Geschichte entspricht den psychologischen Gesetzen des Apperzeptionsprozesses: Die Urgeschichte der Menschheit und die Patriarchenzeit weisen einfachere, die späteren Perioden hingegen vielgestaltigere soziale Verhältnisse auf. Die Volksseele ist in ihren Regungen ein komplizierteres Ding als die Psyche der Einzelpersönlichkeit. Die Familiengeschichten der Genesis sind deshalb dem jüngeren Kinde leichter verständlich als die Ereignisse der späteren Zeit. Die Auffassung der verwickelteren Verhältnisse des Volkslebens setzt eine höhere geistige Reife voraus.

Der Unterrichtsstoff ist darum so anzuordnen, daß das einer Stufe zugewiesene Material der jeweiligen Fassungskraft der Schüler angemessen ist; was derselben nicht entspricht, kann kein Interesse erwecken und das Gemüt nicht befruchten, religiös orientierte Gemütsbildung ist aber das nächste Ziel des Religionsunterrichtes. „Der menschliche Geist nimmt nicht an, was ihm nicht zusagt." (Goethe.)

3. Die Geschichte der äußeren Kultur der Menschheit weist unverkennbar einen gewissen Werdeprozeß auf. Die folgende Periode zeigt im allgemeinen eine höhere Entwicklung in der äußeren Kultur als die vorausgegangene. Das gilt auch von den kulturellen und sozialen Verhältnissen in den Perioden der Biblischen Geschichte. Will man diese Kultur in ihrem Werden aufzeigen, so ergeben sich verschiedene Stufen der Kulturentwicklung. Wir können aber auch auf der Seite der individuellen psychischen Entwicklung des Kindes eine Reihe von Entwicklungsstufen beobachten, ebenso wie die Volkskultur gewisse Entwicklungsstufen durchläuft. „Erstere können als Apperzeptions-, letztere als Kulturstufen bezeichnet werden. Der Gedanke liegt nahe, daß man versuchen solle, beide Reihen, die individuell-persönliche mit ihren begrenzten, aber wachsenden Vorstellungen, Wünschen, Neigungen und Strebungen zu den historischen Entwicklungsstufen mit ihrem geistigen, stetig sich mehrenden Kulturinhalt so zu stimmen, daß die

jeweilige Apperzeptionsstufe immer aus der ihr entsprechenden Kulturstufe ihre Nahrung zöge.“ (Rein.)

Der letzte Gedanke ist bei Herbart schon klar angedeutet und von der Ziller'schen Schule konsequent durchgeführt worden. Gegenwärtig hält Rein und seine Schule noch an diesem Kulturstufenprinzip fest, welches sich kurz klarlegen läßt mit dem Goethe'schen Wort: „Die Jugend muß immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen.“

Insoweit das Prinzip der kulturhistorischen Stufen nichts anderes besagen will, als daß die geschichtliche Entwicklung eine Steigerung, Differenzierung, Verfeinerung in der äußeren materiellen Kultur der Menschheit aufweist und einen immer komplizierteren Mechanismus im Getriebe der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Beziehungen herausarbeitet, stimmen wir dem Prinzip der Entwicklung zu und finden es mit den Gesetzen der kindlichen Entwicklung im Einklang, wenn der Unterrichtsgang in den auf menschliche Kulturentwicklungen bezüglichen Stoffgebieten dem Gange der Geschichtsepochen folgt: Die kulturhistorischen Stufen wären danach nichts anderes als Apperzeptionsstufen in der kindlichen Entwicklung.

II. Ziller und Rein fassen jedoch die Idee der Kulturstufen auch in dem Sinne auf, daß die geschichtliche Entwicklung zugleich eine Steigerung der sittlich-religiösen Kultur schlechtweg bedeute. Sie wählen für die Kulturstufe des Unterrichts Stoffe aus, die die Wirkung eines tiefgehenden Interesses und zugleich die Erzeugung einer religiös-sittlichen Gesinnung verbürgen sollen. Auf der dritten Kulturstufe — dem 3. Schuljahre angepaßt — erscheint bei Ziller die Geschichte der Patriarchen, auf der vierten die jüdische Heldenzeit (Moses-Richter) auf der fünften das jüdische Königtum, auf der sechsten die Zeit der Propheten, welche als die unmittelbaren Verkünder des Christentums dargestellt werden.

Diese Stoffe bilden sodann zugleich den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts auf der jeweiligen Stufe. **(Idee der Konzentration.)** Das Kind hat sich in die Persönlichkeit und die sittlich-religiöse Kultur der betreffenden Stufe so einzuleben, daß seine sittlich-religiöse Bildung proportional der reli-

giös-sittlichen Entwicklung im Fortschritte der Stufen wächst.

1. Die Unvereinbarkeit der Zillerschen Kulturstufentheorie — im Sinne des Entwicklungsgedankens der Religion — mit der religiösen Entwicklung des Kindes folgt schon aus der einen Tatsache, daß die Entwicklung von den Uranfängen der Geschichte bis in die Zeit vor dem Auftreten der Patriarchen nicht einen Fortschritt, sondern in dem Hinabsinken in den Polytheismus einen Rückschritt in der Auffassung der Gottesidee bedeutet. Sodann ist überhaupt eine Uebereinstimmung zwischen der menschlichen und individuellen Entwicklung in der von Ziller angenommenen Allgemeinheit nicht vorhanden. Sie wäre nur denkbar unter der Voraussetzung, daß der Einzelgeist sich der Hauptsache nach unter denselben äußeren und inneren Bedingungen entfaltet als die Menschheit auf den einzelnen Kulturstufen. Das trifft doch aber nicht zu, ist auch gar nicht möglich, aber auch, wie das Beispiel der Urgeschichte in der Bibel zeigt, nicht notwendig. Im Gegenteil. Die Erziehung will den Zögling so führen, daß er Umwege und Irrwege der menschlichen Entwicklung vermeide.

2. Der Entwicklungsgedanke in der religiösen Offenbarung ist auch dem biblischen Schrifttum völlig fremd. Von der christlichen Theologie zunächst substituiert in der Auffassung des Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum, ist er namentlich von der protestantischen rationalistischen Theologie ausgedehnt worden auf das ganze biblische Schrifttum. Man verkleinert die sittlich-religiöse Bedeutung der Lehren des Pentateuch, um an den prophetischen Büchern Jona und Ruth einen Fortschritt über den angeblichen jüdischen Partikularismus hinaus und an den späteren Propheten die Weiterentwicklung der Idee der Menschenliebe zu demonstrieren, die ihre universale Ausweitung erst im Christentum gefunden haben soll. Dabei übersieht man, daß der biblische Bericht schon in dem Wirken Abrahams die über die Stammesgrenzen hinausgehende Menschenliebe als sittlich-religiöses Ideal zeichnet; man vergißt, daß die Thora lange vor der Zeit der Propheten wiederholt den Satz aufstellt, daß auch der Fremde, der sich unter dem israelitischen Volke niederläßt, gleiches Recht mit den Israeliten genießen soll. Es wird weiterhin — fast geflissentlich — übersehen, daß der Satz „Liebe Deinen Nächsten wie Dich selbst“ im 3. Buch Moses, 19, 18,

enthalten und seine Gültigkeit auch gegenüber dem Nichtstammesgenossen in demselben Kapitel (V. 34) ausdrücklich ausgesprochen ist. Nach unbefangener Auffassung der Bibel sind die Propheten nicht die Verkünder einer neuen, sondern die Jünger und Prediger der alten, am Sinai offenbarten Lehre. Abraham, Moses und die Propheten bezeichnen nicht eine aufsteigende Linie der Entwicklung, sondern stehen in Bezug auf sittlich-religiöse Weltanschauung im allgemeinen auf gleicher Höhe. In diesem Sinne dürfte der Satz aufzufassen sein: קיים אברהם אבינו כל התורה כולה (Talmud Jaumo, 28 b).

3. In der praktischen Erfüllung des Gesetzes zeigt die Geschichte wohl ein Auf- und Absteigen der Kurve; das Volk der Bibel, der Träger der Offenbarung, verändert sich, bald in gutem, bald in schlechtem Sinne; das Gesetz aber ist das Unveränderliche.

Diese Konstanz der sittlich-religiösen Anschauung der Bibel in allen Perioden ihrer Geschichte ist der ruhende Pol, um den alles Geschehen sich dreht. Die Lehre des Gesetzes ist also der Mittelpunkt, um den alles Geschichtliche sich gruppiert, die „Lehre“, nicht die Geschichte, kommt für den jüdischen Religionsunterricht als der Konzentrationsmittelpunkt in Frage.

4. Die Konzentrationsidee weist auf die Religionslehre als den Zentralfaktor im jüdischen Religionsunterricht hin. Was die Biblische Geschichte gegenüber der Profangeschichte charakterisiert, ist der straffe Zusammenhang, in welchem im biblischen Bericht alles Geschehene zur offenbarten Gotteslehre steht. Die Persönlichkeit und die Generation ist die von Gott bevorzugte, welche dem Ideal unbedingten Gehorsams gegen das Gesetz am nächsten steht. Die Geschichten der Richter, Könige, Propheten, der vor- und nachexilianischen Zeit, sind in ihrem Zusammenhange nur verständlich unter der Voraussetzung, daß die im Pentateuch enthaltene Religion vor der Eroberung des Landes verkündet und nach dem kategorischen Imperativ ihrer Lehren bekannt war.

5. Die religiös-ethische Würdigung der biblischen Persönlichkeiten, zu welcher uns die Stufe der psychologischen Vertiefung hinführt, ist nichts anderes als ein Messen der religiös-sittlichen Gesinnung der Per-

sönlichkeit mit dem Maßstab der sinaitischen Lehren. Das von der Methode geforderte Tiefergraben im Garten der biblischen Erzählungen ist also immer ein Hinabsteigen zu den Quellen der biblischen Religionslehre (Idee der methodischen Konzentration.) In diesem Sinne wird die Biblische Geschichte zum Gesinnungsunterricht, welcher der Lehre die zentrale Stellung im Bewußtsein des Zöglings anweist.

6. Auch vom Standpunkt der allgemeineren Frage nach Ziel und Zweck des jüdischen Religionsunterrichts kommen wir zu dem gleichen Ergebnis über die zentrale Stellung der Lehre im jüdischen Religionsunterricht. Das Einführen der Kinder in die Lehre zum Zwecke bewußter und freudiger Teilnahme an ihrer praktischen Erfüllung ist das Ziel der religiösen Unterweisung. Diesem obersten Ziele müssen die Teilziele der einzelnen Fächer sich unterordnen. Die dem Kinde am nächsten liegenden Formen der religiösen Betätigung sind die äußeren, sinnfälligen Erscheinungen in der Feier der Sabbath- und Festtage. (Zur ethischen Durchdringung seines Bewußtseins mit den Geboten des übrigen Sittengesetzes gehört im allgemeinen eine höhere geistige Reife.) Die verständnisvolle Teilnahme an der Feier der Sabbathe und des religiösen Jahres hat aber die genaue Kenntnis der Schöpfungstatsache und der geschichtlichen Entwicklung des biblischen Volkes bis zum Ende der Wüstenwanderung zur Voraussetzung. Die Kenntnis der Geschichten des Pentateuch ist somit die psychologische Voraussetzung für das Verständnis des ersten größeren zusammenhängenden Pensums aus der jüdischen Religionslehre.

III. Auch im Lehrplane des jüdischen Religionsunterrichts muß der Grundsatz der Konzentration bei der Aufstellung der einzelnen Klassenziele das leitende Prinzip sein.

1. In Rücksicht auf das Ziel der Religionslehre für die Unterstufe (2. und 3. Schuljahr) wäre also schon für die Unterklasse das Durchlaufen fast der gesamten Geschichten des Pentateuch zu fordern. Bei dem ausgesprochenen geistigen Hunger der Kleinen nach Erzählungen, der sich nicht selten schon bei den Acht- bis Neunjährigen im Verschlingen ganzer Bücher dokumentiert, ist die Befürchtung einer Stoffüberfüllung hinsichtlich des angeforderten Geschichtspensums der Unterstufe nicht begründet. Wohl aber läßt die

geistige Entwicklung dieser Stufe ein psychologisches Eindringen in die Gedankengänge und eine Würdigung der Motive der dargestellten Personen (z. B. bei Jakob und Esau, Korah u. a.) noch nicht zu. Daraus folgt aber nur, daß der gleiche Stoff auf einer Stufe höherer geistiger Reife noch einmal durchlaufen werden muß. (Am besten geschieht dies — im Interesse der Konzentration — im Pentateuch-Religionsunterricht der Mittel- und Oberstufe.)

2. Die Mittelstufe ist, wie ja die Stoffverteilung nach der Zillerschen Kulturstufentheorie zeigt, die richtige Apperzeptionsstufe für Heldengeschichten und kriegerische Episoden, wie sie die Biblische Geschichte der Richter- und Königszeit bietet. Im Interesse einer besseren Berücksichtigung der prophetischen Bücher, sowie der markantesten Persönlichkeiten der nachbiblischen Geschichte im jüdischen Religionsunterrichte der Oberstufe ist die Lehrplanforderung zu stellen, daß der größte Teil der Königsgeschichten schon auf der Mittelstufe seine Erledigung findet, wie dies auch im christlichen Religionsunterricht geschieht.

3. Für das Geschichtspensum der Oberstufe erfordert die Konzentrationsidee einerseits die Herstellung einer engen Verbindung der Lektüre der prophetischen Bücher (Bibellesen!) mit den Lehren des Pentateuch, anderseits für die Bilder aus der späteren jüdischen Geschichte den lehrplanmäßigen und methodischen Anschluß an die in der Volksschule behandelten Epochen der allgemeinen Welt-, bezw. deutschen Geschichte.

Wie sehr die vertiefte Auffassung der gesamten Biblischen Geschichte der nachmosaischen Zeit (sowie die verständnisvolle Lektüre der prophetischen Bücher) die Kenntnis der „Lehren" des Pentateuch zur Voraussetzung hat, dafür ein Beispiel: Das Buch Ruth zeigt uns ein Stück jüdischen Volkslebens unter der Herrschaft der durch Mose verkündeten sozialen Gebote: Anspruch der Armen auf die „Nachlese"; die liebevolle, in der Schrift gebotene Rücksicht gegenüber dem Fremdling; das Recht auf das „Vätererbe" und die Pflicht des „Erblösers"; die Institution von Jibbum und Chalizah. (Vergleiche auch: Die Propheten — die Jünger von Moses!)

Die rechte Würdigung des gesamten biblischen Schrifttums im jüdischen Religionsunterricht ist somit in letzter Linie bedingt durch die Voraussetzung

der Tatsache der sinaitischen Offenbarung. Das Aufzeigen der Fäden, die zwischen „Lehre“ und „Geschichte“ herüber- und hinüberlaufen, ist aus religiös-didaktischen und apologetischen Gründen unerläßlich; die Aufrichtung eines durch solche Längs- und Querbalken verbundenen, einheitlichen religiösen Gedankenbaues im Bewußtsein des Schülers ist die Erfüllung der pädagogischen Fundamentalforderung der methodischen Konzentration, die im Gegensatze zur lehrplanmäßigen dem methodischen Geschicke des Lehrers anheimgestellt ist.

---

§ 9.

Die Behandlung der Biblischen Geschichte nach Formalstufen.

Seit den Tagen des Comenius hat es kein namhafter Vertreter der modernen Pädagogik unterlassen, die praktische Unterrichtskunst psychologisch zu begründen. Daß dabei fast die gleichen didaktischen Prinzipien immer wieder aufs neue, als wären es bisher noch unbekannte Offenbarungen, mit Nachdruck verkündet werden, hat seinen natürlichen Grund darin, daß die Praxis der großen Menge zu jeder Zeit hinter der erprobten und wohl begründeten Theorie der führenden Geister zurückgeblieben ist. Als solch oberste Grundsätze einer naturgemäßen Unterrichtsmethode hat die geschichtliche Entwicklung der Didaktik drei Prinzipien herausgeschält, die allgemeine Anerkennung gefunden haben:

1. Das didaktische Prinzip der anschaulichen Einführung in den zu vermittelnden Unterrichtsstoff,

2. die Forderung, das veranschaulichte Material denkend zu verarbeiten und

3. die unterrichtliche Aufgabe der praktischen Verwertung oder Anwendung des Gelernten sowohl in Form unterrichtlicher Uebungen als auch — und dies vorzugsweise — in Form der ethischen Nutzbarmachung durch Beugung des kindlichen Willens unter die Forderungen der gewonnenen sitt-

lichen Einsicht. Diese dreistufige Gliederung enthält (nach Dörpfeld) „die drei logisch-psychologischen Hauptoperationen“, die bei jedem Lernprozeß vorkommen.

Diese „Formalstufen“ müssen in jedem Geschichtsunterricht zur Anwendung kommen, weil sie

1. auf dem Lernprozeß beruhen,

2. die Lehr- und Lerntätigkeit erleichtern.

1. Es ist die Aufgabe der Erziehung, dem einzelnen das von der Vorzeit überkommene geistige Erbe auf dem kürzesten Wege zu vermitteln, um in einer Reihe kurzer Jahre das Wertvollste dessen anzueignen, was die Menschheit in langem mühevollem Ringen erworben hat. (Albert Richter, die formalen Stufen.) Das schulmäßige Lernen, um das es sich für uns bei dem Durchleben der Biblischen Geschichte handelt, muß also den Gang der Natur nachahmen und sich möglichst streng an die Entwicklungsgesetze des Menschengeistes binden. Alle geistige Bildung geht von der Anschauung (der sinnlichen und geistigen Erfahrung) aus. Auf der Grundlage eines geordneten und gesicherten Anschauungs- und Vorstellungsmaterials baut sich das richtige Denken auf, im Grunde der empfindenden (anschauenden) Seele wurzelt das Gefühl. Fühlen und Denken sind die Voraussetzungen für ein klares, zielbewußtes Handeln.

Der Unterrichtsgang, welcher der naturgemäßen Entwicklung folgt, muß also mit der Anschauung anheben und allmählich zu selbsttätigem Denken und Handeln weiterführen; er muß den Wissensstoff dem Schüler in konkreter Form darbieten und aneignen und dann in begriffliche Einsicht umwandeln; er muß in seiner ersten Hälfte ein „Apperzeptionsprozeß“, in seiner zweiten Hälfte ein „Abstraktionsprozeß“ sein.

Das ist in kurzem der Grundgedanke der „formalen Stufen“, die ihre allseitige theoretische Begründung und systematische Durchführung in der Praxis — wenn auch vielfach in extremer Ueberspannung eines natürlichen Prinzips — durch Ziller gefunden haben.

Sie wollen zunächst dem Schüler durch einen seiner geistigen Fassungskraft angemessenen Unterrichtsstoff neue, richtige, klare und deutliche Vorstellungen vermitteln; damit das mit Leichtigkeit und Sicherheit geschehe, müssen diese die

vorhandenen Vorstellungen, zu denen sie in Beziehung stehen, zur Voraussetzung nehmen und sich ihnen einfügen. Die Stufe der Anschauung (oder der „Klarheit" — wie sie Herbart nennt) gliedert sich (nach Ziller) in zwei Gruppen unterrichtlicher Tätigkeit:

I. Dem Neuen wird in dem älteren geistigen Besitze der Boden bereitet — das geschieht auf der **I. Formalstufe, der Stufe der Analyse des kindlichen Gedankenkreises.** Rein nennt sie die Stufe der Vorbereitung.

II. **Die wirkliche Uebermittlung des Neuen füllt die II. Formalstufe, die Stufe der Synthese oder der Darbietung aus.**

In jeder geschichtlichen Erzählung treten Personen redend und handelnd auf. Im Tun und Sprechen offenbart sich die Denkweise eines Menschen, seine ethische und religiöse Anschauung, seine Gesinnung. Es ist selbstverständlich, daß die unterrichtliche Behandlung sich nicht mit der Darbietung und Einprägung des in der biblischen Erzählung enthaltenen empirischen Tatsachenmaterials begnügen darf. Auf die Apperzeption des Neuen folgt vielmehr die Abstraktion des in ihm enthaltenen allgemein begrifflichen Materials. Das ist die Stufe des Denkens, deren Aufgabe im Geschichtsunterrichte es ist, aus den Handlungen der auftretenden Personen Schlüsse auf die zugrunde liegenden Motive zu ziehen, die Gesinnung klarzulegen, die in der Geschichte dargestellten Wirkungen ihrer Handlungsweise mit der Gesinnung in kausalen Zusammenhang zu bringen und danach den (sittlichen) Wert oder Unwert der im konkreten Falle dargestellten Gesinnungsweise zu bestimmen.

Die Ausscheidung und Verbindung des Allgemeinen, Begrifflichen aus dem Konkreten, die sich nach Zillers Meinung (die indes vom Standpunkte der modernen Psychologie sehr anfechtbar ist) mittelst stattfindender Vergleichung und Sichtung der Vorstellungen und dadurch angeregter Trennung des Wesentlichen (zum Begriff Gehörigen) vom Unwesentlichen vollziehen, erfolgt nach Zillers Einteilung auf der **III. Formalstufe, der Stufe der Assoziation oder Verknüpfung,** die reihenförmige Zusammenfassung des gewonnenen Abstraktionsmaterials in Form eines allgemeinen Satzes, einer Regel, auf der **IV. (Zillerschen) Formalstufe, der Stufe des Systems.**

Die dritte Formalstufe wird öfter auch als **die Stufe der Vergleichung** bezeichnet, wobei namentlich in der Behandlung geschichtlicher Stoffe die vergleichende Gegenüberstellung der behandelten Geschichte oder ihrer Hauptpersonen mit einer aus früher gelernten Stoffen bekannten gleichgestimmten oder kontrastierenden Gesinnungsweise verlangt wird.

Endlich soll das Gelernte für die Verwertung im praktischen Leben geschickt sein, das Wissen soll sich in Können umsetzen. Im Geschichtsunterrichte, der mit den Willensverhältnissen nachahmens- oder verabscheuenswerter Personen bekannt macht, handelt es sich bei dieser letzten der „drei unterrichtlichen Hauptoperationen", oder — nach Zillers Einteilung — **der V. Formalstufe, der Stufe der Anwendung oder der Methode,** um die Schärfung des Gewissens der Kinder für das eigene Tun und Lassen, um die Beugung des Willens unter die durch den (geschichtlichen) Gesinnungsunterricht vermittelte sittliche Einsicht.

Mag diese Stufentheorie, gleichviel ob man bei der älteren und natürlicheren Dreiteilung in Anschauen, Denken und Anwenden bleiben oder mit Ziller und Rein die Unterrichtslektion in fünf Stufen aufbauen will, auf den ersten Blick einiges Kopfschütteln erregen, so enthält sie doch bei näherem Zusehen die Weisungen der seit Jahrhunderten bewährten Didaktik und ist im Grunde — wenn bei ihrer Anwendung jede Schablone vermieden und nicht um der Stufen willen „vorbereitet" oder „verglichen" oder „abstrahiert" und „angewandt" werden will, wo es nichts vorzubereiten, zu vergleichen, zu abstrahieren und anzuwenden gibt, nichts anders als die naturgemäße Gliederung des Lernprozesses, die sich für kein anderes Unterrichtsfach so gut durchführen läßt wie für den Unterricht in der Biblischen Geschichte. Es ist dabei nur im Auge zu behalten, daß die „Stufen" dem Lehrer einen formalen Hinweis geben wollen auf die an einer Geschichte im Unterrichte möglichen Operationen, deren Ausführung im Interesse der Vollständigkeit und Gründlichkeit der geistigen Beherrschung des Stoffes durch den Schüler bald in dieser, bald in jener Stufe besondere Sorgfalt erfordert, die aber, wenn der Stoff es nicht erheischt, auch um eine oder mehrere Stufen gekürzt werden müssen. Es sei insbesondere auch noch darauf hingewiesen, daß öfter die erste und zweite der

Zillerschen Formalstufen, fast immer aber die dritte und vierte derselben schon infolge des psychischen Mechanismus ineinander übergehen, daß also diese fünfgliedrige Reihe zur Vollständigkeit des Lernprozesses nicht immer durchlaufen werden braucht und daß es unter Umständen ein bloßer Zeitverlust wäre, sie um der Stufentheorie willen überhaupt besonders zu erkünsteln. Die formalen Stufen sind des Unterrichts wegen da, nicht der Unterricht der Stufen wegen.

2. Die formalen Stufen erleichtern aber auch die Lehr- und Lerntätigkeit. Ihre Anwendung „artikuliert" den Unterricht, zerlegt ihn in einzelne Aufgaben, die vom Lehrer zu lösen sind. Damit wird der Unterricht allen Schwankungen entrückt, in welche ihn ein rein mechanisches, jedes Nachdenken außer acht lassendes Verfahren so leicht versetzt, das in der Biblischen Geschichte mit dem Vorerzählen, wenn nicht gar Vorlesen derselben und der Forderung des möglichst wortgetreuen Auswendiglernens nach dem Buche sich begnügt und das dann den Unterricht, der doch Religionsunterricht, d. h. Gesinnung, Gemüt und Willen bildender Unterricht sein soll, nicht nur um die erhoffte religiöse Frucht bringt, sondern die Stunden, die für das Kind Stunden reinster Freude und süßer Erinnerung, der Phantasie- und Gemütanregung und der religiösen Weihe und Begeisterung sein sollten, zu Stunden der Qual und der Unlust stempelt, die so leicht für das spätere Verhältnis des Zöglings zur Religion überhaupt von folgenschwerer Bedeutung werden können.

Mag man immerhin die nach Formalstufen arbeitende Methode eine Schablone nennen. Wer diese „Schablone" eine Zeit lang denkend gebraucht hat, wird die Naturgemäßheit des gebahnten Weges einsehen und bei allen Freiheiten, die dem Meister der Form gegenüber zustehen, sich auf dem Wege, der ein empirischen Nachtreten verbietet und zu bewußtem Handeln zwingt, sicher und wohl fühlen. Endlich sei aber auch noch einmal betont, daß bei aller Wertschätzung, die wir einer guten Methode entgegenbringen, die **Lehrerpersönlichkeit** über der **Lehrmethode** steht. Das beste Instrument, dem der Meister die bezaubernden Töne entlockt, versagt in der Hand des Stümpers.

Die beste Methode, gehandhabt von einer religiös indifferenten Persönlichkeit, kann im Religionsunterrichte keine Frucht bringen. Die von der Persönlich-

keit ausstrahlende Wärme wirkt fördernd trotz einer objektiv schlechten Methode; das pädagogische Ideal ist freilich die gute Methode in der Hand der idealen Persönlichkeit.

---

§ 10. Verlangt die unterrichtliche Behandlung der biblischen Geschichten eine „Stufe der Vorbereitung“?

1. Die erste der Zillerschen Formalstufen will dem darzubietenden Neuen in dem älteren geistigen Besitze der Kinder den Boden bereiten. Das soll erreicht werden durch Analyse der im kindlichen Gedankenkreise vorhandenen Vorstellungen, welche zu dem Neuen in Beziehung stehen. Damit aber die entsprechenden Vorstellungen ins Bewußtsein gehoben werden, gibt der Lehrer das „Ziel“ für das zu erarbeitende Neue an.

So richtig es ist, daß neue Gedankenverbindungen und Vorstellungskomplexe nur insoweit in der Seele Aufnahme finden können, als bereits vorhandene ältere, verwandte Bewußtseinsinhalte dem Neuen entgegenkommen, es in sich aufnehmen und assimilieren, so unberechtigt ist die Annahme, daß die älteren, die sogenannten „apperzipierenden“ Vorstellungen für die nachfolgende „Apperzeption“ erst wirksam werden könnten, wenn eine Zergliederung derselben vorausgegangen ist. Der psychische Mechanismus, der beim Auftreten einer Vorstellung die verwandten älteren Elemente automatisch ins Bewußtsein hebt, sorgt — bei richtiger Darbietung des Neuen — ganz von selbst für Reproduktion der älteren und Apperzeption der neuen Vorstellungen. Fehlen aber die apperzipierenden Elemente, dann können sie weder durch die Zielangabe „gehoben“ noch durch die an das „Ziel“ anschließende Analyse „geklärt“ werden. Wenn also beispielsweise nach der Zielangabe „Wie Abraham Gastfreundschaft übt“ oder der für die Unterstufe geeigneteren — weil konkreteren — Zielsetzung „Wie Abraham Gäste empfängt“ die Begriffe „Gast“, „Bewirtung“ des langen und breiten in allen Variationen

durchgehechelt werden sollen, so erscheint uns dies als unnütze Zeitvergeudung. Denn wenn die betreffenden Begriffe geläufig sind, so ist die „Analyse“ derselben überflüssig, andernfalls erhält die biblische Erzählung selbst ja das konkrete Beispiel zu dem Begriff. Warum also erst eine „Vorbereitung“ erkünsteln für Dinge, die sich aus der Erzählung selbst so hübsch entwickeln lassen?

Es sei bei dieser Gelegenheit noch auf einen anderen Widerspruch in der Begründung der ersten Zillerschen Formalstufe hingewiesen. Das „Ziel“ soll nämlich „sachlich“ und bestimmt sein, damit durch dasselbe eine spannende Erwartung für das Neue im Kinde angeregt werde. Ist diese, auf die Zielangabe bezügliche, Forderung erfüllt, so sollte man meinen, daß dem Gedankenlaufe der Kinder die gewünschte Richtung und die nötige Klarheit gegeben sei. Braucht es aber doch noch weiterer Erläuterungen, um das „Ziel“ klar zu machen, dann darf man logischerweise von einer solchen Zielsetzung nicht die Auslösung gespannter Aufmerksamkeitseinstellung auf das Kommende erwarten.

Das Richtige wird es wohl sein, das Ziel so zu formulieren, daß Erläuterungen über die in ihm enthaltenen Begriffe überflüssig sind. So wird in dem angezogenen Beispiel für die Unterstufe das Ziel am besten lauten: „Wie Abraham Besuch bekommen hat“. Zielangaben, welche die Kleinen in einen „Strebezustand“ hinsichtlich der gewünschten apperzipierenden Vorstellungen ersetzen sollen, müssen 1. innerhalb des kindlichen Erfahrungskreises liegen und 2. solche Vorstellungen wecken, die für die Kinder mit Lustgefühlen associiert sind, weil nur die mit lustbetonten Vorstellungen verknüpften Gefühlselemente zu Triebfedern eines kräftigen Strebens werden. Für die Mittel- und Oberklasse, wo das intellektuelle Interesse an der Fortsetzung der geschichtlichen Entwicklung schon stark genug ist, lebhafte Erwartungsgefühle auszulösen, ergibt sich die Formulierung der Zielangabe aus dem Zusammenhange der folgenden Geschichte mit der vorausgegangenen von selbst.

Alle an die Zielsetzung anschließenden, die eigentliche Erzählung „vorbereitenden“ Erörterungen, die dem Kinde zumuten, längst vertraute Dinge breit zu treten, lehnen wir grundsätzlich ab. (I.)

„Getretener Quark wird breit, nicht stark." Wir verweisen auch auf den von Albert Richter (die formalen Stufen) als abschreckendes Beispiel für eine derartige „Vorbereitung" erwähnten Fall aus der Praxis, bei welchem der Unterrichtende in der „Vorbereitung" zum Geschichtsthema „Vater August" eine halbe Stunde lang mit dem „Vater" zu tun hatte.

2. Mit unserer ersten, die Vorbereitung negativ umschreibenden These lehnen wir jedoch nicht die Stufe der Vorbereitung schlechtweg ab. Die Möglichkeit leichter Auffassung des Dargebotenen ist einer der wichtigsten Punkte für allen Unterricht. Da wir bei der Behandlung der biblischen Geschichten strenge den chronologischen Gang einhalten, ist die natürliche Voraussetzung für das Verständnis jeder folgenden Geschichte die Kenntnis der vorausgegangenen Ereignisse und der bisherigen Entwicklungen. In den meisten Fällen erlangt also das neue Pensum durch den Zusammenhang mit dem vorausgegangenen die nötige „Klarheit". Der an sich richtigen Forderung, daß für Klarheit der apperzipierenden Begriffe gesorgt werden muß, wird also schon genügt durch eine Vorbereitung, welche in der Wiederholung der zuletzt durchgenommenen Geschichte besteht. Häufig wird der Fall eintreten, daß in der neuen Geschichte Momente auftreten, die an weiter zurückliegende Stadien der Entwicklung anknüpfen und sie weiterführen. Inhaltlich zusammengehörige geschichtliche Ereignisse liegen oft zeitlich weit auseinander. Gottes Verheißung an Abraham und die ägyptische Knechtschaft, Josuas Fluch gegenüber der Wiedererbauung Jerichos und seine Erfüllung in Ahabs Tagen, die prophetische Verkündigung am Götzen-Altar zu Betel und Josias Wirken, Amalek — Saul — Haman —, die Mahnreden der Propheten in allen Stadien der Volksgeschichte auf dem Boden Palästinas und die Teilung des Reichs und sein schließlicher Untergang sind Beispiele dafür.

Aus der naturgemäßen Forderung im Lernprozeß, alles Neue auf seine psychologischen Voraussetzungen zu basieren, leiten wir den Satz ab:

Auf der Stufe der „Vorbereitung" sind durch Wiederholungsfragen alle früheren geschichtlichen Momente zur Klarheit zu bringen, für die in der folgenden Erzählung der Faden wieder aufgenommen wird. (II.)

Eine solche Vorbereitung erfüllt die pädagogische Forderung der „Klärung der apperzipierenden Vor-

stellungen“, dient aber zugleich auch der materialen Aufgabe des Unterrichts in der Biblischen Geschichte, die Fäden zu knüpfen, die alles Geschehen miteinander verbindet, um dadurch den Grundgedanken der göttlichen Waltung, der göttlichen Absicht und Zielstrebigkeit in der Geschichte seines Volkes aufzudecken.

Wird aber die Reihe des zeitlichen Nacheinander in der Biblischen Geschichte zugunsten des übrigen Religionsunterrichtes einmal durchbrochen, wie dies gelegentlich der geschichtlichen Einführung in die Bedeutung der religiösen Fest- und Gedenktage zu geschehen pflegt, so fällt der „Vorbereitung“ die Aufgabe zu, von den bereits bekannten Stadien die Entwicklung aus Brücken zu schlagen zu den späteren, die in der chronologischen Reihe einstweilen vorweg genommen werden sollen.

3. Alles Geschehen vollzieht sich in Zeit und Raum. Für die Bedingung der zeitlichen Orientierung ist in dem Vorausgegangenen das Nötige gesagt. Nicht minder wichtig ist die Orientierung im Raume, innerhalb dessen die Geschichte sich abspielt.

Vom ersten Auftreten des Patriarchen bis zum Abschluß der Biblischen Geschichte führt uns die Erzählung durch die geographisch meist sehr genau bestimmten Räume der biblischen Länder Die Wanderzüge der Patriarchen und des Aegypten verlassenden Volksstammes, die fortschreitende Eroberung des Landes, die Kriegszüge, politische und religiöse Bewegungen im Volke während der Richter- und Königszeit führen uns kreuz und quer durch Palästina und seine Nachbarländer. Wenn es wahr ist, daß Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis dann haben Theorie und Praxis des biblischen Geschichtsunterrichts ihre Grundlegung bisher arg vernachlässigt. Neun Zehntel aller Anschauungen sind uns durch das Auge vermittelt und innerhalb der visuellen Vorstellungen dominieren wiederum die Flächen- und Raumvorstellungen. Wir können uns gar kein in der äußeren Welt sich abspielendes Geschehen denken ohne die räumliche Grundlage mitvorzustellen, auf der sich das Geschehen vollzieht. Das Fundament für die Vorstellung irgend eines Geschehens, das sich in der wahrnehmbaren Welt ereignet oder ereignet hat, ist die räumliche Anschauung, die Vorstellung der Oertlichkeit. Die Möglichkeit jedes einzelne Ereignis der Geschichte räumlich zu lokalisieren und die Kette der Geschehnisse in ihrer Aufeinanderfolge zu überschauen und klar aus-

einanderzuhalten setzt voraus, daß der geographische Schauplatz der Geschichte im Geiste der Kinder das Fundament ist, auf den die Erzählung aufgebaut wird. Wir leiten aus diesen Erwägungen den Satz ab:

Sobald das Kind in die Elemente des Kartenlesens eingeführt ist, hat die Stufe der Vorbereitung jeweils vor der Darbietung einer Erzählung den geographischen Schauplatz vorzuführen, auf dem die Geschichte sich abspielt. (I Ia.)

Das Verständnis der Kartenzeichen wird in unseren Schulen nach den landläufigen Lehrplänen frühestens im 3. Schuljahre erworben. Da nach unseren früheren Aufstellungen über die Stoffverteilung die Geschichte des Auszugs und der Wüstenwanderung noch der Unterklasse zufällt, so ist schon auf dieser Stufe durch Vorführung einfacher Skizzen oder Verfolg des entsprechenden Linienzugs auf der Karte die räumliche Orientierung über den Schauplatz der Geschichte zu vermitteln

Das Pensum der Mittelklasse (4. und 5. Schuljahr) führt uns mit den Israeliten in das Land Kanaan. Eine allgemeine Orientierung über dessen horizontale und vertikale Gliederung und ein Ueberblick über seine einzelnen natürlichen Landschaften (Hochebene des Ostlandes, Jordanspalte und Totes Meer, das Westland mit seinem bis fast zu 1000 Meter Höhe ansteigenden gebirgigen Judäa im Süden, dem etwas niedrigeren Gebirge von Ephraim, der breiten Senke von Jesreel, und der allmählich bis zum Hochgebirge emporsteigenden nordpalästinensischen Landschaft und der westlichen Küstenniederung) muß hier der geschichtlichen Behandlung der Eroberungs- und der Richterzeit vorangehen. In jeder einzelnen Geschichtsstunde wird immer wieder auf dieses geographische Gesamtbild zurückzukommen sein. Die Wiederholung des geographischen Grundrisses von Palästina und die Verdeutlichung gerade jener Teile desselben, die den lokalen Hintergrund der neuen Geschichte abzugeben haben, ist die spezielle methodische Aufgabe der Formalstufe der Vorbereitung. (Eine größere Wandkarte von Palästina und eine weitere von Palästina mit den Nachbarländern dürfen in keiner Religionsschule fehlen!)

Als erläuterndes Beispiel für die vorgetragene Theorie sei die Geschichte Gideons herangezogen.

„Wenn Israel säete, so kamen Midjaniten und Amalekiter und andere Völkerschaften vom Osten und zogen über sie her“ (Richter 6, 3). Midjaniten und Amalekiter nomadisierten auf der zu Palästina südlich gelegenen Sinaihalbinsel und den Weideplätzen des im Osten angrenzenden arabischen Tafellandes. „Sie richteten das Gewächs des Landes zu Grunde bis gen Asah.“ (R. 6, 4.) Da — nach den Angaben der folgenden Verse — ganz Israel unter den räuberischen Einfällen zu leiden hat, so ist nicht anzunehmen, daß der Einfall sich nur auf das Philisterland, in welchem Asah liegt, erstreckt hätte und von Süden aus erfolgt wäre. Die für den Stamm Menasseh besonders harte Bedrängnis (V. 33: sie lagerten im Tale Jesreel) und die Furcht Gideons, der aus dem Stamme Menasseh ist, sprechen dafür, daß die „Bne Kedem“ vom „Osten“ her gekommen sind. Für die herdenreichen Nomadenstämme mußte das Grasland östlich des Jordans und das fruchtbare Ghor das nächste Ziel ihrer Sehnsucht sein, nicht etwa das gebirgige und unfruchtbare Judäa im Süden. Die fruchtbare Ebene von Jesreel wies ihnen den Weg von Ghor in die Küstenebene des Mittelländischen Meeres. Diese von Norden nach Süden durchziehend, kommen sie bis Asah. Daß sie in der Tat vom Osten her gekommen sein mußten, beweist die Route ihrer Flucht, bei der sie den Jordan und das Ostland zu gewinnen streben, nicht den kürzeren Weg über die Küstenebene zur Halbinsel.

Die Erzählung enthält aber auch Züge aus dem wirtschaftlichen und kulturellen Leben des Landes. Die Midjaniter kamen immer dann, wenn Israel gesäet hatte. Welche Zeit ist dies? Gideon drischt Weizen, um ihn vor den Feinden in Sicherheit zu bringen. Das sind Zeitangaben, verständlich dem, der die klimatischen und wirtschaftlichen Verhältnisse des Landes kennt. Wir sehen auch sonst in der Biblischen Geschichte das Volk bei seiner Arbeit, lernen die für die palästinensische Wirtschaftskultur charakteristischen Tätigkeiten des Landmannes kennen.

Das angeführte Beispiel dürfte überzeugend dartun, daß nicht nur die horizontale Lage der geographischen Räume zueinander für die richtige Auffassung einer Geschichte unerläßlich ist, sondern daß die geographisch-physikalischen und wirtschaftlichen Eigentümlichkeiten des Landes uns erst tiefer in das Verständnis des biblischen Berichtes hineinführen. Wir dürfen deshalb unsere oben ausgesprochene (III) These dahin erweitern, **daß auf der Stufe der Vorbereitung**

auch die geographisch-physikalische und geographisch-wirtschaftliche Seite des Schauplatzes insoweit zu erörtern ist, als es zum besseren Verständnis der betreffenden Geschichte notwendig erscheint (III b).

4. In den biblischen Geschichten der nachmosaischen Zeit tritt noch ein anderer Faktor auf, dessen Bekanntheit von der Geschichte stillschweigend vorausgesetzt wird: die Geltung der sinaitischen Offenbarung in allen ihren Teilen. Wir erläutern dieses Thema wieder an der Hand eines Beispiels, der Erzählung des Buches Ruth! Wir sehen Ruth auf dem Felde Aehren lesen — also muß die Geltung des im Pentateuch ausgesprochenen Armenrechts auch wirklich im Bewußtsein des Volkes lebendig sein. Wir gehen mit Boas in die Gerichtssitzung ans Tor, sehen den Vollzug des im Pentateuch gelehrten Chalizzaaktes und die Geltung der eben dort vorgetragenen sozialen Gesetzgebung hinsichtlich der Erblösepflicht, erleben weiterhin, wie die Pflicht der Schwagerehe als etwas Bekanntes und Selbstverständliches anerkannt wird. (Auf die apologetische Bedeutung dieser Tatsachen für die Abweisung der Theorien der rationalen Bibelkritik sei hier nur nebenbei hingewiesen.

Für die naturgemäße Methode der Behandlung der Biblischen Geschichte liegt in den angeführten Tatsachen die Forderung begründet:

Auf der Stufe der Vorbereitung ist das Kind jeweils mit jenen Partien des (im Pentateuch enthaltenen) Religionsgesetzes vertraut zu machen, welche in der biblischen Erzählung als bekannt vorausgesetzt sind. (IV).

5. Wenn wir somit nach dem Vorausgegangenen die Frage nach der Notwendigkeit der „Vorbereitung" der geschichtlichen Erzählung bejahen, so darf diese Stufe der Vorbereitung doch nur dann vor einer Erzählung eingeschoben werden, wenn nach der einen oder anderen Seite, sei es im Interesse der zeitlichen Einreichung, der räumlichen Orientierung, der Kenntnis der natürlichen Beschaffenheit oder des kulturell-wirtschaftlichen Charakters des geographischen Schauplatzes, oder des Verständnisses einer als bekannt vorausgesetzten religionsgesetzlichen Bestimmung des Pentateuch etwas Wesentliches vorzubereiten ist. Wir weichen ferner von der Methode der herkömmlichen Stufen-

theorie auch nach der Richtung ab, daß die von uns geforderte Vorbereitung sich nicht auf das in der betreffenden Stunde zu erwartende Neue, die sogenannte methodische Einheit, einzuschränken hat, sondern fordern, daß die Vorbereitungen geographischer Art und die Einführung in die betreffenden Abschnitte des Pentateuch sich jeweils auf den inhaltlich zu einem einheitlichen Bild zusammengehörigen Gesamtbericht erstrecken.

So erheischen, um bei unseren Beispielen zu bleiben, die Erzählungen über Gideon oder über Ruth eine einheitliche Gesamtvorbereitung, mag die Darbietung der Erzählung sich auch auf mehrere Stunden erstrecken und unsere Art der Vorbereitung selbst für sich allein eine ganze Stunde oder deren mehrere ausfüllen. Daß in einer solchen, der „Vorbereitung" gewidmeten Stunde nichts Neues gelernt würde, wird gleichwohl nicht behauptet werden können. Ob die Vorführung der Stellen aus dem Pentateuch sich auch auf die Behandlung der sprachlichen Seite des hebräischen Textes einläßt oder mit der Darstellung des Inhalts in der Uebersetzung sich begnügt, ob weiterhin diese Arbeit der Vorbereitung in der auf dem Stundenplan für Geschichte oder für „Pentateuch-Religionsunterricht" festgesetzten Stunde erfolgt, sind in diesem Zusammenhange Fragen nebensächlicher Natur. Die Beispiele lehren aber, wie in der Praxis die „Methode" von selbst zu einer Konzentration zwischen den einzelnen Zweigen des Religionsunterrichtes und damit zu einer Konzentration des kindlichen Gedankenkreises führt.

---

§ 11. Wie sind die biblischen Geschichten den Kindern darzubieten?

I. Die biblische Erzählung stellt den Beschauer mitten hinein in eine religiöse Welt. Der Unterricht in dieser Disziplin hat nur dafür zu sorgen, daß die Kinder die zu bietenden Lebensbilder wie ein Stück Wirklichkeit *erleben*. Die Geschichte selbst enthält die Hauptsache, nicht das Drum und Dran der methodischen Behandlung. *Lebenswahre und Leben erweckende Darbietung* der Geschichte ist hier der Kernpunkt aller Unterrichtskunst.

1. „Erfahrung nachzuahmen" ist nach Herbart der Zweck des Unterrichts Immer ist es das wirkliche Leben, das bildet, auch im Religionsunterricht. Im Leben berührt uns am unmittelbarsten das, was in unser Wohl und Wehe eingreift, was Gefühle der Freude und des Leides in uns wachruft. Das hat der Unterricht, der lebenswahr sein will, zu beachten. Der Unterricht in der Biblischen Geschichte kann das umso leichter, da den Bildern der Bibel der Vorzug sinnlicher Frische eigen ist, ihre Personen in der ungeschminkten, oft kindlich offenen Darlegung ihrer menschlichen Fehler und Schwächen wie ihres idealen Strebens und Hoffens das charakteristische Merkmal der Lebenswahrheit an sich tragen und unsere Stoffauswahl vorzugsweise jene Darstellungen berücksichtigt, welche ein Stück religiösen menschlichen Erlebens in helles Licht rücken. Diese Lebensbilder mit aller Wucht ihrer frischen Sinnlichkeit auf die Kinder wirken und einen Strom warmen Empfindens in ihnen lebendig werden zu lassen, das ist die Aufgabe, welche die „Darbietung der Biblischen Geschichte" zu lösen hat.

Geschichte muß erzählt werden. Und sie muß so erzählt werden, daß sich die Schüler im Geiste auf ihren Schauplatz hin versetzt fühlen und an dem, was dort geschieht, so teilnehmen, daß sie das Wohl und Wehe der Personen in wirklichen Lust- und Schmerzgefühlen miterleben.

2. Daß das Gelingen wiederum von der Lehrerpersönlichkeit abhängt, liegt auf der Hand. Lebendig darstellen kann nur der Lehrer, in dem das Dargestellte selbst lebendig ist; dem nicht nur das biblische Bild in allen seinen Einzelzügen plastisch vor der Seele steht, der auch den Gemütszustand der auftretenden Personen so frisch und warm miterlebt, daß aus Ton und Rythmus, Mimik und Gebärde seines Vortrags die Stimme des wirklich Erlebten zu den Herzen der Kinder spricht. Mit andern Worten: Der rechte Lehrer muß als Erzähler über ein gut Stück dramatischer Darstellungskunst verfügen.

Der Lehrer soll den lebendigen Inhalt der Erzählung aus seiner Seele in die der Kinder hinüberarbeiten, oder wie R. Hildebrand so treffend sagt, „hinüberspielen". Dazu muß einer mit einem Hauche schöpferigen Geistes und dem Borne gläubigen Gemütes, aber auch mit ästhetischem Empfinden begabt sein, das Andeutungen des Bibeltextes ausführt, die

kleinen Züge der Erzählung mit dichterischem Sinne durchdringt. Wenn z. B. Abimelech den Leuten von Sichem sagen läßt: „Bedenket, daß ich euer Verwandter bin" — welche Summe von niedrigen Instinkten wird damit im Pöbel ausgelöst, wie viele trügerischen Zukunftspläne malen diese Worte des Demagogen den Verführten vor! Die materielle Hebung der Stadt, die die Metropole des ganzen Landes zu werden den Ehrgeiz hat — die Hoffnung, daß der Glanz eines Königs auf seine ganze Sippschaft fallen wird, das Streben nach bevorzugter Stellung im neuen Staatsverbande rc. — das sind Dinge, die unausgesprochen „zwischen den Zeilen" zu lesen sind und vom Lehrer ausgeführt werden sollen. Nur das Wort des Lehrers macht solche Bilder lebendig, gestaltet sie dramatisch, an seiner Phantasie bildet und entzündet sich die Phantasie der Kinder. Ist seine Phantasie gestaltbildend und lebenerweckend, dann hängen die Kinder tausendmal lieber an des Lehrers Wort als am gedruckten. Drum fort mit den knappen Zusammenfassungen aus dem Unterricht, lasset in der Geschichtsstunde das Buch weg, das sich wie eine tote Wand zwischen Lehrer und Schüler stellt!

II. Wie muß die Erzählung beschaffen sein, um der Eigenart des kindlichen Seelenlebens gerecht zu werden?

1. Das Kind hat frische Sinne, eine unabgenutzte Sinnlichkeit und darum ein großes Bedürfnis nach Anschauungen. Wo keine Anschauungen geboten werden, wo es nichts zu sehen gibt, wo es abstrakt zugeht, da will das Kind nicht verweilen. Die erste Forderung für eine gute Erzählung lautet deshalb: es muß in der Geschichte etwas geschehen, etwas zu sehen geben. Kinder wollen keine abstrakten Gedanken, sondern konkrete Tatsachen; sie begeistern sich nicht an Ideen, sondern an Idealen. Das nicht Sinnenfällige soll durch ein Bild lebendig gemacht, das nur begrifflich Angedeutete in die Form konkreter Geschehenisse umgegossen werden. Kinder dürsten nach Anschauungen, Abstraktes, Verblaßtes stößt sie ab. Alles Abstrakte hat einen greisenhaften Charakter und ist der polare Gegensatz von Sinnlichkeit, Frische, Jugendlichkeit.

Sprich also nicht viel von Neid und Falschheit, von Edelmut und Treue, von Sünde und Tugend, zeige vielmehr die Tatsachen, in denen sich diese Begriffe offenbaren. Erzähle nicht: „Der König (Ahab)

war mißmutig", sondern: „er ging (nach der Antwort, die ihm von Nabot geworden) nach Hause, legte sich auf's Bett, aß nicht . ." Den **Begriff** sollen die Kinder selbst finden.

2. Mit dem Durst nach Anschauungen hängt bei den Kindern das Hinneigen zum **Detail** zusammen. Wo der Erwachsene gerne mit einem Griff das Ganze umfassen möchte, da verlangt das Kind nach Einzelheiten. Mit Redensarten wie „Gott schickte den Philistern überall dort, wo sie die Bundeslade aufstellten, schwere Plagen, daß sie dieselbe wieder zurückschickten", über biblische Detailmalerei, wie die Zerstörung und Verstörung im Dagonstempel, die Mäuseplage auf den Feldern u. a. und die sehr anschauliche Scene der Rückgabe der Bundeslade hinweggehen wollen, macht den Kindern die Biblische Geschichte so tot und uninteressant, wie es jene (angeblichen) Bilder aus der Profangeschichte sind, in welchen es von jedem König heißt: „er sorgte für Handel und Verkehr, pflegte Kunst und Wissenschaft, gab weise Gesetze". Solche Allgemeinheiten stumpfen ab, nur das Detail belebt, macht mißbegierig, regt die Phantasie an. In diametralem Gegensatz zur Neigung des Kindes zum Detail steht dieser „Leitfadenstil", der alles hübsch in knappen Sätzen zusammenfassen will, damit es — angeblich — leichter zu „lernen" ist. Da wird z. B. die anschaulich geschilderte Episode von Jerobeam und dem Gottesmann zu Betel mit den Worten abgetan: „Gott ließ den König durch einen Propheten warnen, aber er beachtete diese Warnung nicht". Punktum. Wer einem Kinde das antun kann und kann ihm anstatt lebensvoller Bilder von Duft und Farbe ein solches seelenloses Schemen vorstellen, anstatt Gestalten von Fleisch und Blut ihm ein solch dürres Gerippe an die Hand geben, an dem es nagen soll wie ein Hund am harten Knochen, der hat seinen Beruf als Erzähler für die Jugend verfehlt.

3. Mit der pädagogischen Forderung der Anschaulichkeit und Detailmalerei und dem Meiden des Abstrakten und der Allgemeinheiten ist auch die Forderung der **anschaulichen Sprache** verknüpft. Im allgemeinen braucht hier der Lehrer nur dem Vorbild des biblischen Textes folgen. Die Sprechweise der Bibel ist plastisch und volkstümlich. Wenn z. B. Sebul zum Gaal, dem Sohn Ebeds, spricht: „Wo ist nun dein Maul, daß du sprachst: wer ist Abimelech, daß wir ihm dienen sollen", (Richter 9,28) so ist mit diesen Worten derb, aber treffend und volkstümlich das „Maulhelden-

tum" des Baal an den Pranger gestellt. Der Lehrer achte also bei der Erzählung auf anschauliche Sprechweise — oft werden volkstümliche Ausdrücke blitzartig die Situation beleuchten und die Stimmung wecken können. Daß die ganze Szene zugleich die Heiterkeit der Kinder erregt, ist nicht nur kein Grund, dieselbe in der Geschichte etwa zu unterdrücken, sondern im Gegenteil Anlaß, sie unter allen Umständen zu erzählen, denn auch der Humor hat, wie im wirklichen Leben, so auch in jenem Unterricht sein Recht, der ein Leben darstellen und Leben wecken will.

---

§ 12. Was hat die Darbietung der Biblischen Geschichte sachlich zu leisten?

Die Wirkung der Biblischen Geschichte aufs Gemüt hängt von der Lebendigkeit ihrer Darstellung ab. Die dramatische Kunst zeigt uns, unter welchen Bedingungen der Hörer oder Zuschauer von einem Stoffe und seiner Darbietung gepackt wird.

1. Eine Grundbedingung für die Wirkung eines Dramas (und jedes lebensvolle Bild der Biblischen Geschichte ist ein kleines Drama — haben doch eine Reihe biblischer Darstellungen den Stoff für die dramatische Dichtkunst geliefert!) ist der stimmungsvolle Aufbau der Szenerie. (Ein kaum zu übertreffendes Muster, wie durch Einführung in den landschaftlichen Hintergrund einer Darstellung die Stimmung schon vor Beginn der Handlung wirkungsvoll geschaffen wird, gibt Schillers Tell. In der Reproduktion dieser Landschaftsszenerie bleibt die Wirkung der für das Auge berechneten Bühnenkunst in der Regel weit hinter der Phantasievorstellung des nur vom Worte gefangenen Hörers zurück — ein deutlicher Beweis, daß das lebendige Wort die Vorstellung des Schauplatzes frisch und lebhaft gestalten kann, wo, wie im Unterrichte, Mittel zur Veranschaulichung durch das Auge nicht, oder in einer die Wirklichkeit nur in sehr unzulänglicher Weise wiedergebenden Darstellung zur Verfügung stehen.)

Die Einführung in den Schauplatz der Geschichte hat schon, wie gezeigt, mit der „Vorberei-

tung" begonnen. Ist an der Hand der Karte die räumliche Orientierung erfolgt, dann beginnt die Darbietung in der Regel damit, durch die Schilderung des Lehrers die Eigenart des Landschaftsbildes plastisch herauszuheben. Dieser erläuternde Vortrag kann in die Darbietung der Geschichte mit eingeflochten werden. Wie das praktisch zu machen ist, zeigen wir an dem schon früher benutzten Beispiel (Gideon):

„So oft Israel gesät hatte, kamen die Midjaniter und Amalekiter und andere Völkerschaften des Ostens über sie her. Mit ihren Herden und Zelten kamen sie angerückt wie die Heuschreckenschwärme; mit den zahllosen Herden ihrer Kamele überfluteten sie (an der Karte zeigen!) die weiten Grasebenen des Ostlandes und richteten alles Gewächs des Landes zugrunde. Hinab in die Jordanebene (zeigen!) stiegen sie, Fruchtfelder, Wiesen, Weinberge, alles verwüstend. Von Dorf zu Dorf, von Stadt zu Stadt, wälzte sich der Schwarm, die Ställe und Speicher ausplündernd. Schafe, Rinder, Esel, Korn und Oel, überhaupt alle Lebensmittel, deren sie habhaft werden konnten, schleppten sie mit sich fort. Die fruchtbaren Auen der breiten Ebene von Jesreel mit ihren wogenden Weizenfeldern (zeigen!) hatten es ihnen besonders angetan. Und weiter führte ihr Weg in die Wiesen und Fruchtgärten des Küstenlandes bis nach Gaza hinab (zeigen!). Raubend und sengend, ja bisweilen Menschen als Sklaven mitnehmend oder sie mordend, fielen sie sieben Jahre lang, Jahr für Jahr ins Land. Durch diese Raubzüge der Midjaniter verarmte Israel..."

Wer die Bibel aufmerksam liest und die Karte zu Rate zieht, wird finden, daß der Bibeltext selbst zu Beginn seiner Erzählung den Leser sehr genau mit dem Schauplatz bekannt macht. In noch viel schärferen Umrissen erscheint der lokale Hintergrund, auf dem alsbald die Hauptperson der Handlung erscheinen soll: „Es kam ein Engel des Herrn und setzte sich unter die Eiche zu Ofca, das Joas von Abieser gehörte: sein Sohn Gideon klopfte (mit dem Stocke!) eben Weizen in der K e l t e r, ihn vor Midjan zu flüchten."

Wer die landschaftliche Eigenart und die wirtschaftlichen Verhältnisse des biblischen Landes *) kennt,

---

*) Vergleiche „J. Stoll, Biblische Berichte im Lichte der geographischen Wissenschaft", Festschrift zum 50 jährigen Bestehen der Israel. Lehrerbildungsanstalt Würzburg.

vor dessen Auge baut sich eine Landschaftsszenerie auf, wie sie keine Bühnenkunst anschaulicher darzustellen vermag:

„Dort in der Jesreelebene, (vermutlich) an ihrem Rande, wo das Land in sanften Hügeln gen Süden anzusteigen beginnt, liegt das Dorf Ofra, bewohnt von der Familie Abieser aus dem Stamme Manasse (vergl. Josua, 17,2 und Richter 6, 11 u. 15.) Von der großen Eiche vor dem Dorfe schweift der Blick über die weite Ebene und die Kette der Hügel, eine Gegend, deren fruchtbarer Boden in früheren Jahren um diese Zeit — die Maiensonne stand hoch am Himmel — von einem unabsehbaren Meer wogender Weizenfelder bedeckt war. Wie sieht es aber jetzt hier aus! Die Flur liegt verödet. Wie ein Heuschreckenschwarm war der Feind mit endlosen Herden gefräßiger Kamele wieder über die Gegend dahingefegt. Die Ernte ist vernichtet. Nur hie und da ist ein kümmerlicher Rest, den ein Hügel dem spähenden Feinde verdeckt hat, stehen geblieben. Auch die Weingärten im Tale sind zertreten, die Reben samt ihren halbreifen Trauben bis auf die Wurzelstöcke abgefressen.

Und gar erst die Tennen auf den Hügeln! Und was war das doch sonst um diese Jahreszeit ein Leben, wenn von dem hochgeschichteten Getreidehaufen Garbe um Garbe unter die Füße der breitschultrigen Rinder geworfen wurde oder der Dreschschlitten auf dem hartgestampften Boden über die Aehren walzte, daß die Körner sprangen! Jetzt liegt die Tenne verödet, alles scheint ausgestorben... Doch in der Nähe der Eiche vor dem Dorfe, da regt es sich! Zwischen den Hügeln tritt ein Mann hervor, er kommt vom Felde. Er hat ein Bund Weizen unter dem Arme. Wie er sich scheu umblickt, ob ihn auch niemand sieht! Und nun mit raschen Schritten hinein in den Weingarten und schon ist er in der Kelter der zementierten Grube im Weinberge — verschwunden. Mit einem Stocke klopft er hier — leise, daß man es keine 10 Schritte weit hört — die Aehren des Weizens. Jetzt schnell das Korn geborgen, daß kein Feind es entdeckt. — Unter der Eiche taucht plötzlich eine Gestalt auf — sie tritt auf die Grube zu und spricht den erschreckt Auffahrenden an: „Gideon, Du wackerer Mann — der Herr ist mit Dir...“

Was wir mit dieser breit angelegten Schilderung dem Kinde geben wollen, dürfte klar sein und es braucht kaum gesagt zu werden, daß alles in die

Erzählung eingeschobene Detail, das in dem Bibeltext nur „zwischen den Zeilen“ zu lesen ist, wegbleiben kann, wenn der landschaftliche Hintergrund in seiner wirtschaftskulturellen Eigenart mit seiner Tenne und Kelter, seinem Feld- und Weinbau den Kindern bereits hinlänglich bekannt ist. In diesem Falle mag der Bibeltext allein für die erste Darbietung genügen und das „Zwischen den Zeilen lesen“ eine Aufgabe der nachfolgenden Besprechung unter Ansporn der Selbsttätigkeit der Kinder sein.

Jedenfalls aber ist die stimmungsvolle Einführung in den Schauplatz der Geschichte, zumindest so, wie ihn der Bibeltext bei meisterhafter Kürze doch in voller Plastik vor das Auge treten läßt, ein Haupterfordernis einer dramatisch lebendigen Geschichtserzählung. Und wir verstehen jetzt, wie weit der trockene Leitfadenstil, der z. B. über den lokalen Hintergrund, auf dem der Held der Erzählung auftritt, mit den Worten hinweggeht: „Ein Engel erschien dem Gideon“, weder vom sachlichem, noch vom pädagogischen Gesichtspunkte aus irgendwelche Berechtigung in der Schule beanspruchen kann. Er verwischt mit krasser Ignoranz inbezug auf den Bibeltext nicht nur alles, was die biblische Darstellungskunst an Farbe und Erdschollengeruch, an Licht und Sonnenglanz über die Szene ausgegossen hat, er geht ebenso verständnislos vorbei an den Bedürfnissen der kindlichen Anschauungswelt und an den Bedingungen eines gefühlswarmen, Leben weckenden Unterrichts.

Wenn auch die mustergiltige Vorerzählung der Geschichte durch den Lehrer vom Geschichtsbuche vorausgesetzt wird, und die weitere Ausführung von Details, die „zwischen den Zeilen“ angedeutet sind, nur in dem freien Unterrichte erfolgen darf, so ist nur umsomehr die vollständige und erschöpfende Darstellung des reinen Bibeltextes Aufgabe des Buches, das im Unterricht in der Biblischen Geschichte nach der lebensvollen Behandlung durch den Lehrer noch einen Dienst leisten und seine Daseinsberechtigung behaupten will.

2. Eine anschauliche Darstellung umfaßt in zweiter Linie die Personen der Handlung, zunächst nach ihrer äußeren Erscheinung und ihrem Auftreten. So wichtig dieser Gesichtspunkt für die dramatische Darstellung historischer Personen auch ist, so können wir in der Biblischen Geschichte die Forderung anschaulicher Darstellung inbezug auf das

Aeußere der Personen nur teilweise erfüllen, weil wir aus der Bibel direkt nur wenig darüber erfahren. Die bildliche Darstellung biblischer Personen lehnen wir ab, neben anderem schon deshalb, weil uns erfundene, also unhistorische Darstellungen immer bedenklich erscheinen. Soweit aber die Bibel Andeutungen gibt, oder sonst über Kleidung, Wohnung, Lebensweise der Personen historische Quellen berichten, müssen sie zur Ergänzung und Klärung des Bildes, das als Reproduktion irgend einer früheren sinnlichen Anschauung unbewußt im Hörer auftaucht, herangezogen werden, wobei die detaillierteste Ausführung wiederum bei der schwach entwickelten Phantasietätigkeit und dem umso größeren Bedürfnis nach Aufhellung des phantasiemäßigen Vorstellungsbildes unserer Sechs- und Siebenjährigen besonders notwendig erscheint. So läßt der Bericht über das Erscheinen der „drei Männer“ auf der sonnendurchglühten, staubigen Straße vor Abrahams Zelt eine Reihe von Einzelzügen in der äußeren Erscheinung erkennen. — Wenn wir, die biblischen und ägyptischen Quellen benutzend, der Zeichnung Josefs äußerer Erscheinung beim ersten Auftreten vor Pharao einige Sorgfalt zuwenden, — die Papyri berichten, daß man vor dem König im enganliegenden Leinen und völlig kahl geschoren erscheinen mußte — so kommen wir nicht nur dem kindlichen Bedürfnis nach Veranschaulichung des Einzelnen und Aeußerlichen entgegen, sondern wecken durch solche Versinnlichung das sympathetische Interesse des Kindes an den Gestalten der Geschichte und ihren Erlebnissen.

3. Besser orientiert sind wir über den Seelenzustand der biblischen Personen und die Veranschaulichung desselben ist wohl die wichtigste Aufgabe jeder dramatischen Darstellung. Es handelt sich hier nicht mehr um sinnliche Wahrnehmung, sondern um die Anschauung seelischer Erlebnisse. Die herkömmliche Stufentheorie hat die Bedeutung des psychologischen Moments in der Geschichte für die pädagogische Wirkung derselben wohl erkannt und deshalb die „psychologische Vertiefung“ in einem besonderen methodischen Abschnitt der zweiten Stufe verlangt. Allein, das Verfahren dieser „psychologischen Stufe“ ist selbst recht unpsychologisch. Die Betrachtung der Seelenzustände nach der Verarbeitung des sachlichen Materials der Darbietung läuft nämlich immer auf ein verstandesmäßiges Begucken derselben hinaus; durch die Fragestellung soll der

Schüler im wesentlichen zur verstandesmäßigen Bildung von Begriffen angehalten werden. Seelenzustände anderer erfaßt man aber gar nicht durch Verstandestätigkeit, sondern durch Mitempfinden, Mitfühlen, also durch eigenes Nacherleben. Darum hilft es für das Erleben der Geschichte durch die Kinder auch gar nichts, wenn der Autor eines biblischen Geschichtsbuches die fertigen Begriffe über die seelischen Erlebnisse der Personen in Form von Reflexionen über die Erzählung dem Bericht der Tatsachen voranstellt oder solche abstrahierte Allgemeinbetrachtungen an Stelle des Berichtes der Tatsachen bietet. (Es gibt ohnehin nichts Häßlicheres, als wenn ein Kind eine Geschichte erzählt und, die abstrakten Urteile eines solchen Autors nachbetend, an Stelle biblischen Tatsachenberichtes ein altkluges Raisonnement reproduziert.)

Seelische Erlebnisse werden uns anschaulich nicht durch begriffliche Fixierung, sondern nur durch wirkliches Erleben. Seelenzustände im Kinde veranschaulichen heißt nichts anderes als sie in ihm hervorrufen. Lasset das Kind die Geschichte erleben, so wird es mit den Personen empfinden. In der lebendigen Darstellung der Erzählung müssen auch die Gemütszustände der biblischen Gestalten lebendig werden.

Freude und Trauer, Ernst und Scherz, Liebe und Haß, Demut und Stolz, Bescheidenheit und Prahlerei, Milde und Spott — sie alle haben ihre eigene Sprache, ihren eigenen Ton der Rede. Lasset also die Personen der Geschichte selbst handeln, vor allem selbst sprechen und zwar mit dem Tone der Wirklichkeit. d. i. dramatisch lebendig (aber nicht theatralisch) sprechen, so empfindet der Hörer ihre Gemütszustände und nimmt billigend oder ablehnend Stellung zu denselben.

Wie spricht doch aus Gideons Worten (dem Engel gegenüber) die Stimme eines gedrückten Gemütes, das den Glauben an Gott nicht verloren, in dem aber bittere Resignation und Kleinmut vorderhand noch die Oberhand haben! Der Ton des Vortrages kann hier allein verständlich sprechen.

Oder man stelle sich den Gaal ben Ebed vor, wie er sich, solange Abimelech abwesend ist, als den starken, furchtlosen Mann, aller Heldentaten fähig, aufspielt und wie kläglich er im Anblick der ersten Gefahr zu-

sammenbricht. Und nun markiere man in der Rede, in Ton und Gebärde entsprechend das eine Mal den Prahlhans und Maulhelden und das andere Mal entsprechend den wimmernden, die Worte kaum stammelnden Feigling. Ein Ton, eine Gebärde, wie sie im Erfahrungskreise der Kinder liegen — und blitzartig leuchtet es in der Seele der Kinder auf! Die überschäumende Gemütserregung macht sich sogar vielleicht in einem Zwischenruf (Maulheld! — Feigling!) Luft. — So ist lebendiger Unterricht, bei dem auch einmal herzhaft gelacht wird.

4. Charakter der Personen und ihre Worte und Taten, soweit sie als seine Willenshandlungen erscheinen, sind kausal miteinander verknüpft. Die biblische Darstellung verrät ein feines künstlerisches Empfinden, daß sie den Charakter ihrer Personen nicht abstrakt beschreibt, sondern in konkreten Handlungen veranschaulicht. Auch für die Veranschaulichung der Charaktere gilt die pädagogische Forderung: Lasset etwas geschehen! Die Bibel selbst gibt uns Muster anschaulicher Charakterschilderungen. Sie spricht nicht etwa (wie in biblischen Geschichtsbüchern so ähnlich zu finden ist) von der „Ueberwindung von Gideons Kleinmut durch die von ihm erflehten und von Gott gewährten Wunderzeichen, die ihn mit Siegesgewißheit erfüllen", sie läßt vielmehr Gideon selbst sprechen und handeln. Wie wird z. B. auch Absaloms Demagogie durch detaillierte Schilderung seiner Worte und Taten so fein gezeichnet! Dieses künstlerische Verfahren ist zugleich das pädagogische. Wo aber die Bibel eine Persönlichkeit nur durch kurze Andeutungen charakterisiert (wie z. B. Esaus List, Josefs Angeberei, die Unfreundlichkeit von Lots Weib gegen Gäste, die sich durch Gegenüberstellung der beiden Bilder der Gastfreundschaft im Hause Abrahams und Lots aus der Bibel herauslesen läßt u. a.), da ist, namentlich den Kleinen gegenüber, die phantasiemäßige Ausschmückung der Handlung im Sinne der wiederholt geforderten Detailzeichnung am Platze.

Manche Midrascherzählung dürfte den gleichen pädagogischen Tendenzen, das in der Bibel abstrakt Angedeutete sinnlich anschaulich zu gestalten, ihre Entstehung verdanken. So wird z. B. Esaus „Heuchelei" (jodea zajid, I. B. M. 25, 27) ins Konkrete übersetzt: Esau fragt den Vater, wie Stroh zu verzehnten sei — die sprichwörtlich gewordene „Esaus-Frage".

5. Die lebendige Darstellung hat endlich den Hauptbestandteil der Geschichte, die **Handlung**, zu berücksichtigen. Wo Leben geweckt werden soll, da muß es lebendig zugehen. Im Flusse der dramatisch verketteten Ereignisse liegt das Leben der Erzählung. Die Handlung entwickelt sich, drängt vorwärts. Diese flotte Entwicklung der Erzählung schafft im Hörer das Gefühl der Spannung und Lösung, bald hemmt sie bei ihm den Atem, bald läßt sie ihn jauchzen und frohlocken. Hier haben wir in der Biblischen Geschichte einmal einen Stoff, der Herz und Gemüt erquickt, der die Aufmerksamkeit fesselt, der Auge und Ohr gefangen nimmt, wenn das Drama in flottem Schritte seinem Höhepunkte zustrebt und zu einer Lösung drängt — da stellt eine pedantische Methode die Forderung: „Geschichte soll abschnittweise vorerzählt werden." Welche Unnatur und Verkennung der kindlichen Psyche steckt in dieser absurden Forderung einer theoretischer Spekulation entsprungenen Pädagogik! Da wird ein spannendes Stückchen erzählt, die kindliche Seele ist durch das Mittel der Erzählung eben zu lebhafter Tätigkeit angeregt und voll fieberhafter Erwartung — da wird plötzlich wie bei einer Musikprobe im schönsten Melodienfluß abgeklopft; alles ist mit einem Schlage unterbrochen, und statt in den Kindern den hochgespannten Strom erregter Gefühle durch Befriedigung der für das „Lernen" doch so notwendigen und so schwer wiederzuweckenden Wißbegierde in das Bett beruhigender Lösung abfluten zu lassen, tötet man das natürliche unmittelbare Interesse am Unterrichtsstoffe, indem man jetzt eine recht langweilige, dürre Schulleistung von ihnen fordert: sie sollen das Gehörte wiedergeben! Wie mühsam nach dieser lebentötenden Unterbrechung der ursprüngliche Faden wieder angeknüpft werden kann, leuchtet von sebst ein. *) **Es ist darum eine durchaus naturgemäße Forderung für den Unterricht in der Biblischen Geschichte, daß die Erzählung im Zusammenhange dargeboten werden muß.** (In der Profangeschichte ist abschnittweises Vorerzählen am Platze in jenen Geschichtsdarstellungen, welchen die Einheit und Geschlossenheit der Handlung nicht eigen ist.)

---

*) Vergl. dazu E. Linde, der darstellende Unterricht, Leipzig 1899, S. 73 f. und M. Paul, Für Herz und Gemüt der Kleinen, Leipzig 1906. S. 30 f.

§ 13. Die weitere Behandlung der Biblischen Geschichte auf der Stufe der Darbietung.

1.) „Die Kinder und das Volk lieben an der Geschichte besonders den epischen Gehalt, die an das Poetische grenzende Anschaulichkeit. Ihre mit poetischer Lebensauffassung gesättigte Phantasie versenkt sich ins einzelne... Sie verlangen von der Handlung Spannung, von der Darstellung epische Breite und plastische Zeichnung der Charaktere“. [1]) Soweit der Bibeltext in epischer Breite und plastischer Anschaulichkeit berichtet, oder soweit die kindliche Anschauung für die volle Auffassung der vielfach auch in prägnanter Kürze gehaltenen Darstellungen reif ist, sind dem Lehrer Umfang und Wortlaut des Vortrages vorgezeichnet. Wo aber die kindliche Phantasie mit dem reinen Bibeltexte noch keine klaren Vorstellungsbilder sich bauen kann — und das wird auf der Unterstufe öfter, auf der Mittelstufe bisweilen der Fall sein — da soll der darstellende Unterricht durch Uebersetzen des Abstrakten ins Konkrete, durch die Ausführung der Details, die die reifere Erfahrung des Lehrers „zwischen den Zeilen lesen“ kann, dem kindlichen Anschauungsbedürfnis zu Hilfe kommen.

Mit der Ausmalung des Quellenberichtes wird jedoch bis zu einem gewissen Grade gegen die Treue des Textes verstoßen. Hält man hingegen an der Reinheit des Textes fest, so erfüllt die erste Darbietung (wenigstens in den unteren Klassen) ihren Zweck nicht. Aus diesem Konflikte befreit der folgende Ausweg: Wir halten daran fest ,daß die erste Darbietung eine phantasiemäßig-anschauliche Darstellung des Inhalts vermitteln soll, wobei wir uns klar darüber sind, daß alle erklärende Ausschmückung des Textes nur das Gerüste bildet, das zwar zur Aufführung des Baues notwendig ist, das aber sofort entbehrlich wird, wenn der Bau vollendet ist. In jenen Fällen ,in welchen wir aus pädagogischen Gründen, der Anschaulichkeit zuliebe, den Wortlaut des Bibeltextes wesentlich erweitert haben, lassen wir unmit-

---

[1]) A. Scheiblhuber, Kindlicher Geschichtsunterricht. Nürnberg, 1905. S. 131.

telbar nach der ersten Darbietung eine Wiederholung des Vortrags durch den Lehrer folgen, welche sich im wesentlichen an den Quellenbericht zu halten hat. Bei diesem Verfahren wird die ursprüngliche Abweichung vom Bibeltext umso unbedenklicher erscheinen, als ja auch die spätere Einprägung des Inhalts — und eventuell das nachträgliche Lesen der Geschichte im Buche — es nur mit dem reinen Quellenbericht zu tun haben, wobei nur die weitere Voraussetzung zu machen ist ,daß in die Hand der Kinder ausschließlich entweder die deutsche Bibel oder ein Geschichtsbuch gehört, das den wesentlichen Inhalt der biblischen Erzählungen nach dem objektiven Quellenbericht, unverfälscht durch subjektive Zusätze und Umschreibungen möglichst getreu wiedergibt.

2.) Nach der Darbietung des (relativ) reinen Quellenberichtes erfolgt die **Wiedergabe der Erzählung** durch die Kinder, was auf den untersten Stufen durch Abfragen des Inhalts, spätestens von der Mittelstufe ab, soweit möglich, durch sofortige freie Nacherzählung geschehen kann. Bei dieser Wiedergabe ist abschnittsweise Behandlung am Platze. Innerhalb jedes Abschnittes erfolgt mit dem Abfragen des Inhalts (bei den Kleinen), beziehungsweise nach der ersten freien Darstellung eines Abschnittes durch die Kinder zugleich die **Erklärung des Inhalts.** Sie umfaßt a) den sachlichen (Vorstellungs-) Gehalt, b) den Gefühls- oder Stimmungsgehalt des biblischen Berichtes.

a) Die sachliche Erklärung wird umso leichter fallen je mehr der Lehrer bestrebt war, in der ersten, erweiterten Darbietung im Sinne der in den vorausgegangenen Kapiteln geforderten Ausmalung die Geschichte zu veranschaulichen. Denn auch in der Erklärung handelt es sich darum, die Auffassung zu vertiefen, alle begrifflich gegebenen Andeutungen sinnlich-lebendig zu machen, in die Sprache des konkreten Tatsächlichen zu übersetzen. Wir geben einige Beispiele: Abraham spricht zu den Männern: „Waschet Eure Füße!" (Würden wir so zu unseren Gästen sprechen?), weiter: „Ich will ein Stück Brot holen" — (das ist aber doch eine schlechte Bewirtung — Abraham scheint doch recht geizig gewesen zu sein!?) Ich vermeide mit voller Absicht bei solchen Erörterungen die von der Didaktik geforderten sogenannten „formal-richtigen" Fragen. Die angedeuteten Fragestellungen werden vielmehr in Ton und Mimik so von mir vorgetragen,

als ob ich selbst mich wundere über die Dinge, als ob ich selbst die Sache mir kaum erklären könne. Und die Wirkung? Es ist gar nicht zu sagen, welches Leben in die Klasse kommt, mit welchem Eifer alle bei der Hand sind dem sinnenden Lehrer zu Hilfe zu kommen, mit welcher Freude und mit welchem Mitteilungsdrang ein jeder das „Problem" lösen will. Und gerade das ist die rechte didaktische Kunst: Probleme so an die Kinder heranbringen, daß sie selbsttätig suchen und finden! Weitere Beispiele: Abraham bringt Milch — und Fleisch; (zusammen?) — er steht bei ihnen, während sie essen — (hat wohl acht gegeben, wie sie essen, ihnen auf den Mund geschaut?!) Welche Fülle feiner Beobachtungen läßt sich doch aus jeder Geschichte herauslesen, um damit in den kindlichen Erfahrungskreis hineinzuleuchten, zu klären, — und bei Gelegenheit zu belehren!

Ein anderes Beispiel: Lot bringt die Männer ins Haus, e r bereitete ihnen das Mahl. (Und die Frau?) — sie aßen; (da wird doch wohl auch gesprochen worden sein? Wo kommt Ihr denn heute her? — Von Abraham? Da wird doch Lot wohl auch etwas zu fragen haben!)

Ein anderes Beispiel: Die Aeltesten von Jabes sprechen zu Nahas: gib uns sieben Tage Frist, ... wir wollen Boten schicken. Die Boten kommen später wieder zurück. (Jabes war doch belagert! Wie ist es denn da möglich, daß die Aeltesten mit den Ammonitern sprechen und die Boten durch den Ring der Belagerer kommen können?)

Wir sehen das Volk bei seiner Arbeit auf dem Felde, in der Gerichtsverhandlung, im Kriege u.s.w. Alles Gelegenheiten, wo der Unterricht zu Vergleichen mit den gegenwärtigen Kulturverhältnissen und zur Charakterisierung der damaligen geradezu drängt. Ob und inwieweit Erläuterungen schon durch die erweiterte erste Darbietung oder erst in der nachfolgenden Besprechung anzubringen sind, das hängt von der jeweiligen Reife und dem Umfang der Erfahrung der Kinder ab. Jedenfalls soll das Detail, das die Kinder selbst finden können, vom Lehrer nicht gegeben werden.

b.) Der Stimmungsgehalt der Geschichte soll in den Kindern lebendig werden. Die „psychologische Vertiefung" tritt in der herkömmlichen Stufentheorie erst nach der sachlichen Behandlung auf. Psychologisch ist dieses Verfahren jedoch nicht. Wenn nämlich der sinnliche Vorstellungsgehalt der Geschichte durch die

Reflexion über die Motive der auftretenden Personen aus dem Bewußtsein verdrängt ist, steht das Kind nicht mehr mitempfindend in der Situation drin. Zu verstandesmäßiger Reflexion sind die Kinder im allgemeinen wenig fähig, sie erkennen ein Gefühl, ein seelisches Erlebnis, das als Motiv aufgesucht wird, am besten in dem Augenblick, in dem sie es eben erlebt haben, also wenn sie mitten im Nacherleben der Geschichte stehen. Das ist aber, wie bei der Darbietung, so noch einmal bei der anschließenden sachlichen Behandlung der Fall. Also benenne man die Gefühle, Gesinnungen, Motive der Personen auch dann, wenn sie dem Kinde anschaulich sind, d. i. also mitten in der sachlichen Behandlung, wenn die Gefühle erlebt werden. Da man Gefühle gar nicht erzeugen kann durch Reflexion über Gefühle, sondern nur durch sinnlich-lebendige Erlebnisse, gehört die Ausschöpfung des Stimmungsgehaltes einer Geschichte zur unmittelbar anschließenden Besprechung, in welcher die bereits in der Darbietung erzeugte Stimmung noch einmal durchlebt, vielleicht vertieft wird.

Neben diesen psychologischen Erwägungen spricht auch ein stofflich-sachliches Argument für die Verbindung von sachlicher und psychologischer Vertiefung. Die Gesinnung steht mit der Aeußerung oder Handlung der Personen in kausalem Zusammenhange. Sauls Verhalten nach Ankunft der Boten von Jabes ist die Folge seines Mutes, die Reden, welche die zurückgekehrten Boten gegenüber dem Belagerer führen, sind nur verständlich, wenn man weiß, was sie damit beabsichtigen. Gesinnung und Tat gehören also auch stofflich-sachlich zusammen wie Ursache und Wirkung; es ist nicht möglich, die Geschichte sachlich vertiefen zu wollen, wenn die Motive der handelnden Personen nicht bekannt sind.

3.) In der Behandlung der Geschichte wird vielfach so verfahren, daß nach der Erklärung eines Abschnittes für diesen ein Dispositionspunkt gesucht und an die Tafel geschrieben wird. Man glaubt damit die Geschichte übersichtlicher zu gestalten und die Einprägung zu erleichtern. Auch diese methodische Forderung dürfte mehr nur für die profangeschichtlichen Derstellungen, welchen die straffe Einheitlichkeit der Handlung fehlt, am Platze sein; in der biblischen Geschichte erübrigt sich das Entwerfen einer Disposition vielfach, weil das Geschehen in den Episoden des biblischen Berichtes, die wir als eine Erzäh-

lung bieten, in solch inniger Verkettung und in einem solchen Spannung erregenden Zusammenhang steht, daß eine Zerteilung der Erzählung in drei bis vier Abschnitte mehr ein Zerreißen eines natürlichen Zusammenhanges bedeutet und hier die erkünstelte Disposition die Einheit des Ueberblicks nur stört und das Gedächtnis da, wo die Handlung von selbst vorwärts drängt, gar keine Hilfe braucht. Sollen Elisas Wundertaten in einer Erzählung, beziehungsweise in einer Stunde geboten werden, so ist das eine Aneinanderreihung verschiedener Episoden, deren jede einzelne mit einem Stichwort überschrieben werden mag. „Naamans Heilung vom Aussatz“ oder „die Hungersnot in Samaria“ werden die Kinder schon nach der ersten Darbietung im Zusammenhang erfassen, daß der Faden der Erzählung ihnen auch bei der Wiederholung nicht abreißt; hier ist eine Aufteilung in Abschnitte nicht nötig.

Handelt es sich um Aneinanderreihung statistischer Daten, wie z. B. bei einer Aufstellung der Reihe der Könige, dann sind Uebersichtstabellen zu empfehlen.

4.) Mit der Ausschöpfung des sachlichen und gefühlsmäßigen Gehaltes der Geschichte durch die erläuternde Besprechung, an die sich entweder nach jedem Abschnitte oder erst nach der Gesamtgeschichte eine einmalige zusammenhängende Wiedergabe durch die Kinder anschließen kann, ist der Apperzeptionsprozeß zu Ende. Eine sofortige Einprägung der Geschichte durch wiederholtes Nacherzählen ist nur dann am Platze, wenn die Stufe der „Abstraktion“ (ethische Vertiefung — Lehre) und damit zugleich die „Anwendung“ sich erübrigt, andernfalls tritt die Einübung aus noch zu erörternden Gründen zweckmäßig ans Ende der methodischen Behandlung. Wir möchten selbst die einmalige Wiedergabe nach der Erklärung unterlassen, wenn auf Grund der freien Nacherzählung nach der Darbietung der Beweis erbracht ist, daß die Kinder in sachlicher Hinsicht bereits Herr des Stoffes sind und schreiten nach der sachlichen und gefühlsmäßigen Vertiefung sofort zur ethischen Vertiefung.

———

§ 14. Die Behandlung der Biblischen Geschichte auf der Stufe der „Abstraktion“.

Mit der Vertiefung in den Vorstellungs- und Stimmungsgehalt der Geschichte hat das Kind die Gesinnungs- und Willensverhältnisse der handelnden Personen in konkreten Anschauungen kennen gelernt. Schon mit der ersten Darbietung, falls sie anschaulich war, ist es mit den Personen in so nahen „Umgang“ getreten, daß es mit Gefühlen der Sympathie oder Antipathie zu ihnen Stellung nehmen konnte. Mit der auf der Stufe der Besprechung fortgesetzten und vervollständigten Durchleuchtung des Gedankenkreises der aufgetretenen Personen haben sich Sympathie und Antipathie nur verstärkt und damit haben die Kinder über die Gesinnung der Personen eigentlich schon ihr Urteil gebildet. Es ist naturgemäß ein Gefühlsurteil. Kinder sind eben ganz Gefühlsmenschen und als solche unterliegen sie nach einer lebhaften Gemütserregung, die sich einem bestimmten Verhalten gegenüber als Zustimmung oder Ablehnung kundgibt, geradezu einem Zwange, ihrem Herzen Luft zu machen. Die Frage nach dem ethischen Werte der geschauten Willensverhältnisse, oder, im Sinne der Kinder gesprochen, die Frage: wer hat euch gefallen und wer nicht, dient somit nicht etwa der Vollständigkeit eines in Stufen gegliederten methodischen Systems, sondern entspricht dem kindlichen Bedürfnis, in einem Urteil über die geschauten Personen sein Gemüt zu beruhigen. Am Ende der sachlichen Vertiefung ist die Erregung hochgradig. Es ist nämlich nicht so, daß sich das Gefühl über die Gesinnung der Personen durch die bloße Nennung des Begriffes (Neid, Treue u. dgl.) erzeugen läßt: Gefühlstöne werden nur dadurch reproduziert, daß die (anschaulichen, konkreten) Vorstellungen, mit denen sie verbunden gewesen sind, wiedererzeugt werden. Je vollständiger die Reproduktion der anschaulichen Elemente stattfindet, desto genauer und stärker werden auch die emotionellen Elemente wiedererzeugt werden.

Man lasse darum nach der sachlichen Vertiefung, oder wenn eine einmalige Wiedergabe des Stoffes

durch die Kinder angezeigt war, unmittelbar nach dieser die Kinder das Verdikt über den Wert oder Unwert der angeschauten Gesinnungsverhältnisse aussprechen. War die Darbietung und die sachliche Besprechung auch bezüglich der Willensverhältnisse der dargestellten Personen derart, daß die Kinder die Geschichte „miterlebt" haben, dann bedarf es zur Urteilsbildung über die Gesinnung gar keiner Reflexion, folglich auch keiner kunstvoll gezimmerten Fragekonstruktion zur „Begriffsabstraktion", die Kinder antworten dann auf die Frage, was hat euch an dieser Person gefallen oder nicht gefallen, mit ihrem Gefühlsurteil. Die begriffsmäßige Bezeichnung einer bestimmten Gesinnungsweise wurde aber in der sachlichen Vertiefung schon gegeben (Josef hat seine Brüder „verklatscht" oder „verpatscht" — je nach der provinziellen Ausdrucksweise; Gideon hat sich zuerst „nicht getraut", hatte erst Angst; Abimelech hat gegenüber den Leuten von Sichem „Sprüch" — nicht ernst gemeinte Versprechungen — gemacht). Jetzt beurteilen die Kinder die auch begriffsmäßig bereits richtig benannte Gesinnung als gut oder verwerflich. Diese Gefühlsurteile, soweit sie richtig, sind ethisch und praktisch wertvoller als Verstandesurteile; sie kommen aus der Wurzel der Persönlichkeit und sie sind es auch, welche als „sittliches Gefühl" im Leben die Handlungsweise der Menschen bestimmen.

Das Urteil ist aber auch kurz zu begründen. Das geschieht zunächst an der Hand der Geschichte selbst. Bei den einfachen, natürlich sich gebenden Personen der Geschichte, die keine Politiker und Ränkeschmiede sind, ist sowohl der Herzensvorgang als auch die ethische Wertung desselben durch die Geschichte leicht abzulesen. (Josef war ein „Patscher", er war stolz und eingebildet, darum hassen ihn die Brüder. — Die Brüder haben Neid, das führt zu nichts Gutem.)

Wir gehen direkt von der Anschauung zum Begriff. (Auf der Unterstufe werden auch diese Begriffe in konkreter Ausprägung gegeben; man spricht hier höchstens davon, daß die Brüder neidisch waren, noch nicht vom „Neid" schlechthin.) Allgemeinbegriffe erlangen nur dadurch eine größere Bestimmtheit, daß ein einzelner Vorstellungsinhalt als Stellvertreter des Begriffs gewählt wird und Stellvertreter wird jener Vorstellungsinhalt, der auf unser Gefühl am nachhaltigsten gewirkt hat. (Wundt.) Indem wir die Anschauung direkt zum Begriffs-Repräsentanten erheben, erhält auch der Begriff die

Gefühlsmerkmale, die mit der Anschauung assoziiert waren. (Mit dem Begriff des „Verklatschens“, des „Neides“ u.s.w. verbindet sich so gefühlsmäßig das Merkmal des ethisch Verwerflichen.)

Die Stufe der Abstraktion darf also auch nicht durch die von Ziller geforderte „Stufe der Vergleichung“ von der Apperzeptionsstufe getrennt werden. Diese stört nicht nur den leichten Uebergang von der Anschauung zum Begriff, sondern unterdrückt vor allem die von der „Apperzeptionsstufe“ her lebendigen Gefühlsurteile und hindert deren assoziative Verknüpfung mit dem Begriff.

2.) Das Kind bleibt ganz in der Einzelgeschichte stecken. Der Lehrer, der die Episode von der höheren Warte der geschichtlichen Zusammenhänge überblickt, erkennt in den Lohn- und Strafwirkungen des Guten und Bösen das Walten der göttlichen Weltlenkung. Hinter und über der Geschichte steht Gott. Dadurch, daß auch das Kind das göttliche Walten in der Geschichte sehen lernt, wird die Geschichte erst zum Religionsunterricht.

Die Gesinnung der Personen ist darum auch im Lichte des göttlichen Wortes zu beurteilen. Auf die Feststellung dessen, was an den Willensverhältnissen der Personen gut oder verwerflich ist, folgt regelmäßig die weitere: woher konnte denn die (behandelte) Person wissen, daß ihre Tat recht oder unrecht ist? Die Antwort führt auf Gott als den Urgrund aller Ethik. Ist die in der Geschichte dargestellte Handlung durch ein Bibelwort als gut oder böse charakterisiert, so führt die Stufe der Abstraktion in ihrem zweiten Teile naturgemäß zum „Bibelvers“, zum „Spruch“, zu einer „Lehre“.

Das Verhalten der Brüder gegen Josef gibt die anschauliche Grundlage für die verderbliche Wirkung des stillen Hasses. Hier paßt die Lehre: „Du sollst Deinen Bruder nicht hassen in Deinem Herzen; zurechtweisen sollst Du Deinen Nächsten und nicht seinetwegen eine Schuld tragen“. (III. B. M. 19, 17). Aus der Geschichte von Baraks und Gideons Berufung zum Retter ihres Volkes leuchtet der Grundgedanke hindurch: Nicht Roß und Kriegsgerät, Gottes Hilfe, die er seinen Frommen leiht, gewähren den Sieg. Es gibt mehrere passende Psalmverse, welche diesem Gedanken poetische Form leihen.

In Bezug auf die Verbindung einer „Lehre“ mit der Geschichte muß aber daran festgehalten werden: D i e H a u p t s a c h e g i b t d i e G e s c h i c h t e s e l b s t; d i e „L e h r e“ i s t a n z u f ü g e n, w e n n s i e d i e

Kinder wirklich „in der Geschichte“ sehen; wo nicht, da ziehe man nicht eine solche „an den Haaren“ herbei. Also mache man kein allgemeines Gesetz aus einer Sache, die sich nur in einzelnen Fällen gut und ungezwungen durchführen läßt.

In manchen Geschichten ist eine Sentenz schon ausgesprochen; z. B. in der Verwerfung Sauls: „Gehorsam ist besser als Opfer....“, in der Salbung Davids: „Der Mensch sieht auf's Aeußere, Gott aber schaut ins Herz“; bei Gideon: „Israel spreche nicht: die eigene Macht hat mir geholfen“.

3.) Nach der vollen Erfassung des sachlichen und begrifflichen Inhalts der Geschichte ist die Frage am Platze: Wer hat auch so gehandelt? wer war in ähnlicher (in entgegengesetzter) Lage? Vergleiche sind am Platze, wenn die Kinder schon Herr des Stoffes geworden sind und sie die beiden zu vergleichenden Reihen auch so überblicken, daß sie herüber- und hinüberschauen können, andernfalls bringt ein Vergleich nicht Begriffserklärung, sondern Begriffsverwirrung.

---

§ 15.

„Anwendung“ und „Einübung“ der biblischen Geschichten.

(**Bibellesen.**)

1.) Daß durch die Biblische Geschichte Gemüt und Wille befruchtet werden sollen, ist eine allgemein zugestandene pädagogische Forderung. Unklarheit herrscht vielfach über das Wie der Behandlung, durch das diese Wirkung erzielt werden soll. Nicht selten begegnet man der Meinung, daß die Nutzbarmachung der Geschichte für Gemüt und Wille auf der letzten Formalstufe, der **Stufe der Anwendung**, erfolgen müsse. Demgegenüber stellen wir noch einmal fest, daß der Hauptwert der Geschichte in dieser selbst liegt, nicht in dem Drum und Dran der methodischen Zu-

gabe, daß auch die Hauptwirkung auf Gemüt und Wille erzielt wird durch die „lebendige Darbietung“ oder Geschichte. Die frische, sinnliche Anschauung der Darstellung befruchtet Herz und Gemüt, nicht die abstrakte Lehre oder die methodische Nutzanwendung.

Wir erwarten von der lebendigen Darstellung, daß den Kindern die später auf der Abstraktionsstufe auch zusammenzufassenden religiösen Begriffe erst anschaulich werden, daß sie die religiösen Wahrheiten über Sein und Wirken, Wachen und Richten Gottes mit der Wucht wirklicher Erlebnisse empfinden und von ihnen durchdrungen werden. Demgegenüber bedeutet es wenig, ob die Kinder auch noch das System dieser Begriffe in reihenförmiger Ordnung gedächtnismäßig beherrschen lernen oder nicht. Die biblische Geschichtsstunde ist uns in erster Linie eine Weihestunde religiösen Erlebens, nicht eine Stunde der Begriffsaufspeicherung durch Verstand und Gedächtnis.

Das Bestreben, aus jeder Geschichte eine oder mehrere „Lehren“ herauszuholen und eine „Nutzanwendung“ anzuschließen, ist aus der Geschichte des christlichen Religionsunterrichtes verständlich. Die ihm durch den Katechismus auferlegte Bindung führte dazu, für das abstrakte Lehrgebäude, das ohnedies auf religiöse Begriffe großen Wert legt, eine für Kinder verständliche anschauliche Grundlage zu suchen, die man in der Biblischen Geschichte gefunden zu haben glaubt. Daß dem „System“ zuliebe manches aus einer Erzählung heraus-, bezw. in dieselbe hineininterpretiert werden muß, was der unbefangene Leser nicht darin sieht, ist erklärlich. Der jüdische Religionsunterricht ist an kein abstraktes „System“ gebunden und braucht deshalb auch nicht die einzelne Geschichte als die konkrete Grundlage für eine bestimmte Lehre behandeln. Wir verzichten deshalb in der Geschichte zwar auf die Herausarbeitung von vollständigen Begriffsreihen über die Eigenschaften Gottes, über Seine Stellung zur Welt u. dgl., ohne jedoch die sprachliche Fixierung eines religiösen Einzelbegriffs, der sich in der Geschichte aufdrängt, zu unterlassen. So wird gleich bei der Schöpfungsgeschichte die denkende Betrachtung auf der Abstraktionsstufe die Begriffe „Allmacht“, „Weisheit“ nicht übergehen dürfen, eine erschöpfende Aufstellung über Gottes Eigenschaften jedoch weder aus dieser noch aus den folgenden Geschichten ableiten wollen.

Ebenso bietet die Geschichte nur in einer be-

schränkten Zahl von Fällen **natürliche** Anschauungsbeispiele für ethisch-religiöse Gebote. Es wird an Abraham der „Gehorsam“, die „Friedfertigkeit“, die „Gastfreundschaft“, die Betätigung allgemeinster „Nächstenliebe“ nicht übersehen werden dürfen, allein das vollständige System der religiösen Pflichtenlehre ist für den jüdischen Religionsunterricht in der „Lehre Moses“ in 613 zumeist an recht anschaulichen Beispielen demonstrierten Imperativen vorgetragen und nicht in der Geschichte. Zu der sogenannten **ethisch-religiösen Nutzanwendung**, d. i. der Anwendung der „Lehre“ auf das ethisch-religiöse Leben der Kinder, ist somit nur in einzelnen Fällen Gelegenheit gegeben. Brauchbare Unterlagen bietet hauptsächlich die Patriarchengeschichte. Wir nutzen diese Gelegenheit zu moralischer Anwendung deshalb, weil auf den unteren Stufen der Volksschule sich der planmäßige, an den Text des Pentateuch anschließende Religionsunterricht noch verbietet, anderseits aber die Lebenspraxis der Kleinen einer ethisch-religiösen Durchleuchtung schon dringend bedarf. Die „Gewöhnung“ an ethisch-religiöses Handeln, die die Grundlage der religiösen Erziehung ausmacht, kann nicht früh genug beginnen. Und bei der religiösen Nutzanwendung der Geschichte soll es sich um gar nichts anderes handeln, als um die religiöse Beleuchtung der eigenen **Lebensgewohnheiten** der Kinder, um die denkende Betrachtung dessen, was von ihnen **geschieht** und was **geschehen soll**. Der **Wille** soll beeinflußt werden. Das ist nicht zu erreichen durch die abstrakte Lehre und auch nicht durch das angeschaute Beispiel allein. Die ethischen Vorbilder der Geschichte liegen nämlich für das Kind zu hoch. Gewiß erkennt es, daß Friedfertigkeit und Gastfreundschaft etwas Schönes sind, allein, wenn man glaubt, diese theoretische Einsicht bestimme nun auch die Praxis, so übersieht man, daß das Kind kein Patriarch und kein Herdenbesitzer ist. **Es erkennt das Gute an in der Theorie, handelt aber nach egoistischen Motiven in der Praxis.** Drum an's Licht mit diesen egoistischen Motiven! An der Hand wirklich vorgekommener oder täglich vorkommender Erlebnisse aus dem kindlichen Leben ist zu zeigen, wie falsch das egoistische Denken der Kinder (wie auch der meisten Erwachsenen) ist; im kleinen und kleinsten tritt stündlich die ethische Pflicht der Selbstüberwindung im kameradschaftlichen Verkehr an das Schulkind ebenso heran wie in der Geschichte an

den Patriarchen. Und ist nicht zur Uebung der Gastfreundschaft gegen Bekannte wie gegen Fremde täglich im engsten Erfahrungskreise der Kinder Gelegenheit! Also nicht „phantasiertes Handeln" in Lagen, in welchen das Kind noch nicht war, — denn hier, in der Phantasie, wo der Egoismus leicht zu überwinden ist, trifft es tadellos immer das ethisch Richtige — sondern eine Nutzanwendung, die nur die konkrete Tatsächlichkeit der vom Kinde selbst schon geübten oder der es umgebenden Lebenspraxis in das Licht der sittlichen Forderungen rückt und der Entschuldigung der Selbstsucht, daß das Gesetz in dem Spezialfall der eigenen Lage nicht gelte, den Schleier des Sophismus von den Augen nimmt! Und nicht eine Anwendung, die mit allgemeinen theoretischen Sätzen sich begnügt: „was wirst Du tun, wenn ein anderer Streit mit Dir anfängt! — wie mußt Du gegen Gäste sein?", sondern die Besprechung eines konkreten Streitfalles mit seinen schlimmen Folgen und Gegenüberstellung des Heldenmutes der Selbstüberwindung mit dem vermeintlichen Mut rücksichtsloser Selbstbehauptung! — Der jüdische Wandersmann — welche Bilder von Leid können da vor den Augen der Kinder entrollt welche Fülle des Erbarmens in ihnen wachgerufen, wie viele selbsterlebte Worte und Taten gegenüber dem Fremden mit dem Maßstabe sittlicher Liebespflicht gemessen werden! Eine Beugung des Willens durch solche Nutzanwendung ist möglich, wenn auch die „Praxis" der Umgebung des Kindes der sittlichen Willensrichtung günstig ist.

Eine andere „Anwendung" ergibt sich aus dem Zusammenhange einer Reihe pentateuchischer Erzählungen mit den Vorschriften über die Feier- und Festtage.

2.) Allgemein gilt der Grundsatz, daß nur völlig Verstandenes dem Gedächtnis aufgegeben werden dürfe. Darum wird es das Richtige sein, auch in der Geschichte **die Einprägung** an das Ende der methodischen Behandlung zu stellen. Erst jetzt haben die Kinder volle Klarheit über den sachlichen und ethischen Gehalt der Erzählung. Sie schöpfen jetzt aus dem Vollen, das Bewußtsein, über dem Stoff zu stehen, gibt ein gewisses Kraftgefühl, das in Verbindung mit den anderen durch die Geschichte erzeugten, ethischen, sympathischen und ästhetischen Lustgefühlen zum stärksten Reproduktionshebel für die Bilder der Erzählung wird. Denn je gefühlsmäßiger die Vorstellungen, desto reproduktionsfähiger sind sie.

Die Einprägung wird auf den untersten Stufen regelmäßig durch Wiedererzählen erfolgen. Die Form der Darstellung soll dem objektiven Berichte der Bibel möglichst nahe kommen, wobei in Rücksicht auf sprachliche Flüssigkeit eine gewisse Freiheit gegenüber dem sprachlichen Ausdruck der wortgetreuen Uebertragung des Bibeltextes zugestanden werden muß.

3.) Das Zurückgehen auf den reinen Quellentext ist eine Forderung der Pietät gegen die Bibel, im jüdischen Religionsunterricht auch ein Gebot von weittragender religionspädogogischer Bedeutung. Es muß den Kindern zu Bewußtsein kommen, daß, im Gegensatze zu Märchen und anderen Erzählungen, mit welchen der Profanunterricht und die häusliche freie Beschäftigung die Kinder reichlich überschütten, hier das Wort Gottes zu ihnen spricht. Es dürfte sich empfehlen, den Kindern den Zusammenhang der biblischen Geschichten mit der Bibel und den Begriff der letzteren als den eines göttlichen Buches möglichst frühe klar zu machen und zu diesem Zwecke am Ende der methodischen Behandlung öfters einen behandelten Abschnitt aus der (deutschen) Bibel noch einmal vorzulesen. Die gleichen Rücksichten verbieten es, den Kindern Bearbeitungen von biblischen Geschichten in die Hand zu geben, welche den Stoff in einer für kindliche Auffassung berechneten Weise frei bearbeiten. Wie dem kindlichen Anschauungsbedürfnis in einer für die Pietät gegen die Bibel unschädlichen Weise Rechnung getragen werden kann, haben wir früher gezeigt. In die Hand der Kinder gehören solche freie Erzählungen nicht, denn bis das Kind gewandt lesen kann, ist die objektivtreue Darstellung des Bibeltextes für seine Auffassung längst nicht mehr zu hoch, oder darf es wenigstens nach der richtigen methodischen Behandlung nicht mehr sein. Solange das Kind aber nicht flüssig liest, braucht es überhaupt kein Geschichtsbuch. Etwa vom dritten Jahre ab ist das Lesebedürfnis unserer Kinder allgemein so hoch gesteigert, daß wir ihnen die Biblische Geschichte in einer objektiv-treuen Bearbeitung in die Hand geben können. In der Mittelklasse mag die Geschichte nach der Behandlung auch im Buche gelesen werden. An brauchbaren Darstellungen der Biblischen Geschichte fehlt es nicht, wenn auch selbst die besseren Bearbeitungen eine viel zu große Beschränkung im Stoff sich auferlegen. Mag auch mancher Lehrer, dessen Kinder die Wirkung einer guten Erzählung nie erlebt haben und die Geschichte nur nach

dem buchmäßigen Memorieren sich aneignen müssen, von der Stoff-Fülle der Biblischen Geschichte sprechen, die Kinder, deren Hunger nach Erzählungen so groß ist, daß unsere Neun- und Zehnjährigen schon Bücher von mehr als Bibelumfang in kaum einem Jahre verschlingen, kennen kein Zuviel des Stoffes, sobald der an sich anziehende Stoff der biblischen Erzählungen durch die dramatische Vorerzählung des Lehrers in ihnen einmal lebendig geworden ist.

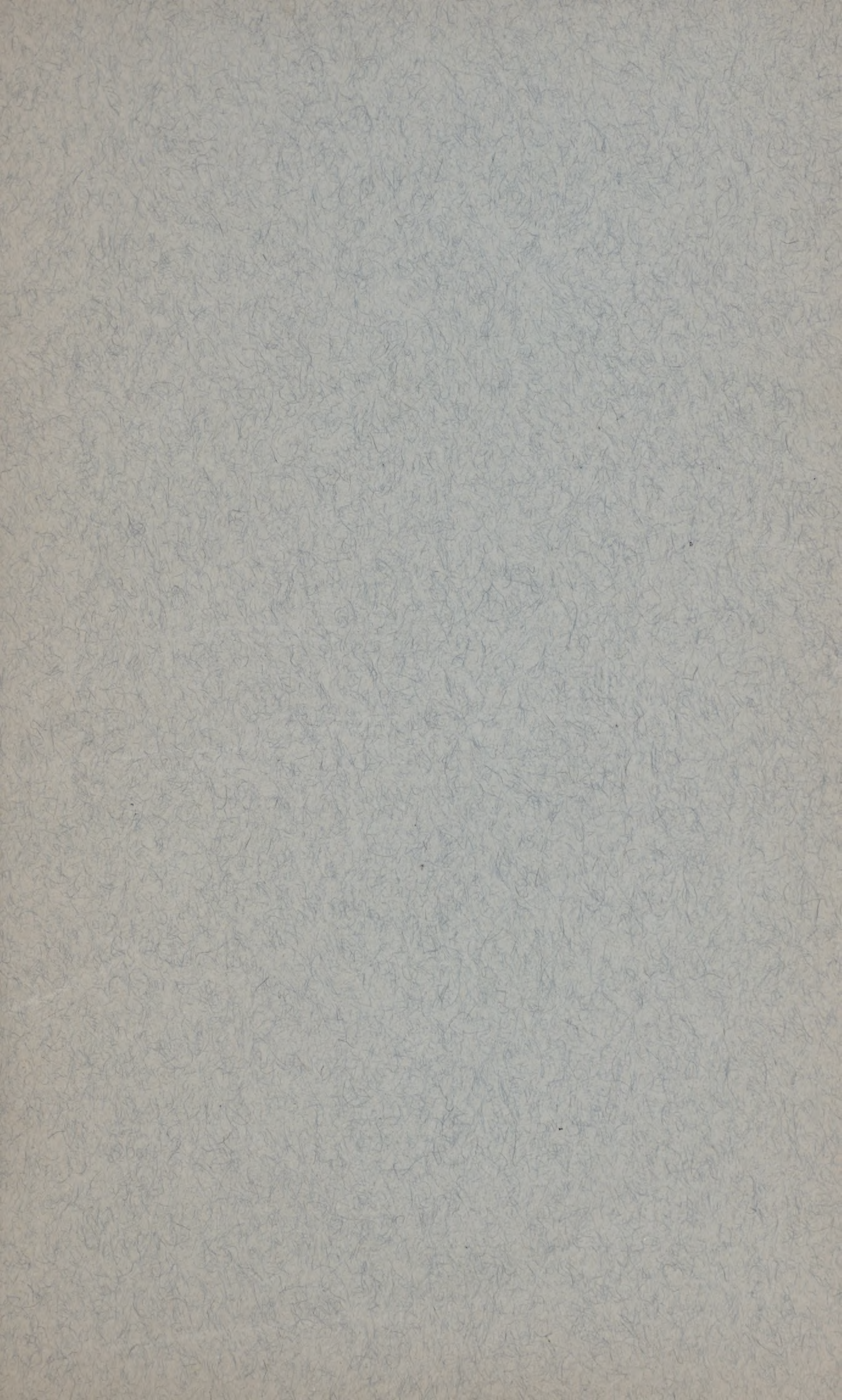
Das Ideal des Hilfsbuches für die Biblische Geschichte ist darum die Bibel selbst, sei es als Vollbibel oder als (gekürzte) Schulbibel. Schon in der Mittelklasse können Erzählungen aus der Richter- und Königszeit mit Nutzen gelesen werden; es geschieht dies erst nach der methodischen Behandlung. Die Bücher Ruth, Jona, Esther, die in der synagogalen Liturgie eine besondere Rolle spielen und zugleich als Musterdarstellungen anmutiger, biblischer Erzählungen gelten mögen, können schon auf der Mittelstufe, sollen aber jedenfalls auf der Oberstufe im Bibellesen berücksichtigt werden.

In der Mittelklasse tritt das Bibellesen auf der Stufe der „Anwendung" regelmäßig auf, wenn es sich um einen Stoff handelt, dessen poetische Form der freien Darstellung durch den Lehrer sich entzieht. So wird z. B. das Siegeslied der Debora, das Dankgebet der Hanna, das Gebet Salomos bei der Tempelweihe im Anschluß an die Geschichte zu lesen sein. Einzelne Stellen dieser Kapitel, namentlich die Haupt- und Kerngedanken derselben, werden memoriert.

In der Oberklasse der Volksschule (in den entsprechenden Klassen höherer Schulen erst recht) **gehört die Bibel prinzipiell in die Hand des Schülers.** Hier kann schon die Darbietung des Stoffes mit Erfolg durch das Lesen des (deutschen) Bibeltextes vermittelt werden. Die Einführung in die Kenntnis des gesamten biblischen Schrifttums, auch seiner poetischen und prophetischen Teile, ist eine (leider bisher wenig beachtete) Forderung des jüdischen Religionsunterrichtes. Wir lassen in Berücksichtigung derselben auf der Oberstufe die Behandlung der geschichtlichen Partien der Bibel, die zum größten Teile auf der Mittelstufe erledigt werden können, hinter das Bibellesen zurücktreten. Innerhalb derselben kommt eine Auswahl aus den „Propheten" und „Schriften" zur Behandlung. (Die Bücher des Pentateuch kommen im Uebersetzungs- und Religionsunterricht zu ihrem

Rechte.) Die Verteilung des Stoffes erfolgt im allgemeinen so, daß die Lektüre der „Propheten“ in die Wiederholung der Geschichte der Könige eingeschoben wird, wobei jedoch längere Zeit bei einem und demselben Schriftsteller zu verweilen ist. Bezugnahmen der Propheten auf bekannte geschichtliche Ereignisse, auf Grundwahrheiten der jüdischen Religionsanschauung (messianische Zeit!) und die Verwendung im Gottesdienste (Haftoroth) bilden die Hauptgesichtspunkte für die Auswahl der zu lesenden Kapitel. Mit der Einführung in die Geschichte des biblischen Volkes muß im Unterrichte die Erschließung des biblischen Schrifttums Hand in Hand gehen. Es ist höchste Zeit, daß der jüdische Religionsunterricht sich darauf besinnt, wie die Kenntnis und Wertschätzung der Bibel wieder zu heben ist. Wenn aber die Bibel ihrem Volke wiedergegeben werden soll, dann gehört sie zuerst in die Hand seiner Jugend!





Druck von Rupert Baumbach,
Frankfurt a. M.